

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/113195>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

27/1

HET LITERATUURONDERWIJS DUIJS AAN REGULIERE DAGSCHOLEN VOOR HAVO EN VWO

De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk

Martin Thijssen

HET LITERATUURONDERWIJS DUTS
AAN REGULIERE DAGSCHOLEN VOOR HAVO EN VWO
De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk

PROEFSCHRIFT

TER VERKRIJGING VAN DE GRAAD VAN DOCTOR IN DE LETTEREN
AAN DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT TE NIJMEGEN
OP GEZAG VAN DE RECTOR MAGNIFICUS PROF. DR. J.H.G.I. GIESBERS
VOLGENS BESLUIT VAN HET COLLEGE VAN DEKANEN
IN HET OPENBAAR TE VERDEDIGEN
OP DONDERDAG 7 FEBRUARI 1985
DES NAMIDDAGS TE 2.00 UUR PRECIES

DOOR

MARTINUS JOHANNES WILHELMUS THIJSEN
GEBOREN TE EINDHOVEN

NIJMEGEN, 1985

Voor mijn ouders, Anneke,
Wendy en Rolf

VOORWOORD

Tot mijn taak als vakdidacticus Duits behoort o.a. het doen van onderzoek op het terrein van het onderwijs in de Duitse literatuur.

De onderhavige studie brengt verslag uit van onderzoek verricht op dit terrein. Ze bevat een beschrijving en analyse van de praktijk van het literatuuronderwijs Duits in 1980 voor zover het IIAVO- en VWO-scholen voor regulier dagonderwijs betreft. Ook worden voorstellen gedaan voor de praktijk van het literatuuronderwijs aan deze schooltypen.

Aan de totstandkoming van deze studie hebben docenten Duits een belangrijke bijdrage geleverd: ze hebben informatie verschaft over hun onderwijspraktijk, ze hebben lesideeën uitgetest en voorstellen voor de praktijk van commentaar voorzien.

De voor het verzamelen van de informatie over de praktijk benodigde financiën zijn verstrekt door de Faculteit der Letteren van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

De statistische verwerking van de verzamelde gegevens over de praktijk is geschied in samenwerking met drs. J. van Leeuwe, hoofd van de research-technische dienst van de Subfaculteit der Pedagogische en Andragogische Wetenschappen aan bovengenoemde universiteit. De heer van Leeuwe heeft vanaf 1980 ook deelgenomen aan de voortgangsbesprekingen over het onderzoek.

Het uittesten van de lesideeën is voornamelijk het werk geweest van de leden van de werkgroep Populaire Leesmaken van de Didactiekcommissie Duits van de Vereniging van Leraren in Levende Talen. Ik dank hier met name mevrouw L. Blessing Assmann, de heren B. van den Broek, B. Creemers, mevrouw T. Dijker, de heren G. Hermesen, A. Jansen, G. Tanke, D. Volmer en H. Weijers.

Het onderwijsbureau van Ons Middelbaar Onderwijs te Tilburg maakte het mij mogelijk mijn ideeën over het literatuuronderwijs ondersteund met bundels lesmateriaal aan meer dan honderd docenten Duits voor te leggen en hun om commentaar te vragen.

Voor het kritisch doornemen van het manuscript dank ik Toon van Buul, Herman van Galen en Wil Reniers.

Voor het typen van het manuscript dank ik Inge Laisina.

Overal waar in de studie staat: docent, leerling, vakman etc. is ook bedoeld docente, leerlinge, vakvrouw etc.

Nijmegen, oktober 1984

INHOUDSOPGAVE

HOOFDSTUK EEN. VERANTWOORDING

1.1. De aanleiding tot het onderzoek	1
1.2. Het doel van het onderzoek	1
1.3. Het belang van de studie	4
1.4. De inhoud van de studie	4

HOOFDSTUK TWEE. HET LITERATUURONDERWIJS BIJ DE MODERNE

VREEMDE TALEN VANAF 1960

2.1. Het wettelijk kader en de discussie over de doelstellingen van het literatuuronderwijs	6
2.1.1. Het wettelijk kader voor de schooltypen van vóór de invoering van de Mammoetwet	6
2.1.2. De realisering van de voorschriften in de praktijk	8
2.1.3. De invloed van de ergocentrische benaderingswijze	10
2.1.4. De Mammoetwet en de opvattingen over het onderwijs in het algemeen	13
2.1.5. De voorschriften voor het literatuuronderwijs in het kader van de Mammoetwet	14
2.1.6. De discussie over de nieuwe doelstelling van het literatuuronderwijs tot aan het verschijnen van de <i>Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs</i> in 1976	16
2.1.7. De <i>Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs</i>	25
2.1.8. Het denken over de doelstellingen vanaf 1976	29
2.1.9. Samenvatting	31
2.2. De plaats van het literatuuronderwijs	32
2.2.1. De plaats van het literatuuronderwijs in het leerplan	32
2.2.2. De plaats van het literatuuronderwijs als onderdeel van het talenonderwijs	35
2.2.3. Talenpakketten zonder literatuuronderwijs	37
2.2.4. Samenvatting	38
2.3. De tekstkeuze	39
2.3.1. De tijd waaruit de teksten stammen	39
2.3.2. Verbreding van het tekstaanbod met fictie en non-fictie	41

2.3.2.1.	Verbreding van het tekstaanbod met fictie	41
2.3.2.2.	Verbreding van het tekstaanbod met non-fictie	45
2.3.3.	Lange of korte teksten	47
2.3.4.	De inbreng van de leerlingen bij de tekstkeuze	49
2.3.5.	Samenvatting	50
2.4.	De tekstordening	51
2.4.1.	Ordering naar genres	51
2.4.2.	De thematische ordening	52
2.4.3.	Losse teksten	54
2.4.4.	Samenvatting	54
2.5.	De verwerking van de tekst	54
2.5.1.	De rol van de leerling	54
2.5.2.	De accenten bij de tekstverwerking	63
2.5.2.1.	Vorm en inhoud	63
2.5.2.2.	De context	64
2.5.2.3.	Het waarderend reageren	65
2.5.2.4.	Verbanden met andere kunsten	66
2.5.3.	Werk- en groeperingsvormen	68
2.5.4.	De bruikbaarheid van de leerboeken	70
2.5.5.	Audio-visuele hulpmiddelen	71
2.5.6.	De voertaal	72
2.5.7.	Samenvatting	72
2.6.	De toetsing	74
2.6.1.	Het wettelijk kader	74
2.6.2.	Inzicht in en kennis van literatuur	75
2.6.3.	Samenvatting	78
2.7.	Samenwerking met andere talen en andere vakken	80
2.7.1.	Opvattingen en voorstellen	80
2.7.2.	Samenvatting	81
2.8.	Samenvatting van de belangrijkste trends	82

HOOFDSTUK DRIE. DE OPZET, UITVOERING EN RESULTATEN VAN DE ENQUÊTERING

3.1.	De opzet van het onderzoek	84
3.1.1.	Verantwoording van de keuze van het onderzoeks-instrument	84
3.1.2.	De aspecten van de praktijk waarover met behulp van de enquête gegevens dienden te worden verzameld	85

3.1.3.	De in de enquête opgenomen docent- en situatiegebonden achtergrondvariabelen	88
3.1.4.	De constructie van het onderzoeksinstrument	90
3.2.	De materiaalverzameling	91
3.2.1.	De populatie	91
3.2.2.	De adressering van de enquêtes	92
3.2.3.	Het verzamelen van de privé-adressen	92
3.2.4.	Het vaststellen van de grootte van de populatie	94
3.2.5.	Het versturen van de enquêtes	95
3.2.6.	De binnenkomst van de enquêtes	95
3.2.7.	Nadere beschouwing van de respons en non-respons	96
3.2.8.	De verwerking van de gegevens	98
3.2.9.	Afsluitende opmerkingen	98
3.3.	De representativiteit van de verzamelde gegevens	98
3.3.1.	Leeftijdsopbouw (vraag 1)	99
3.3.2.	Bevoegdheid (vraag 2)	99
3.3.3.	Richting van de school (vraag 6)	100
3.3.4.	De structuur van de school (vraag 7)	101
3.3.5.	De sector waarin de school ligt (vraag 10)	102
3.3.6.	Samenvatting en nabeschuwing	102
3.4.	De resultaten van de enquëtering	103
3.4.1.	Beschrijving van de achtergrondgegevens	104
3.4.2.	Beschrijving van de hoofdaspecten	106
3.4.2.1.	Het primaire doel van het literatuuronderwijs (vraag 20)	106
3.4.2.2.	De mate van tevredenheid van de docenten over de mate waarin het primair beoogde doel realiseerbaar is (vraag 21)	107
3.4.2.3.	Argumenten voor het wel of niet handhaven van het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits (vraag 22)	107
3.4.2.4.	De voorbereiding in de onderbouw op het literatuuronderwijs in de bovenbouw (vraag 19)	108
3.4.2.5.	De tijd besteed aan het literatuuronderwijs (vraag 16)	108
3.4.2.6.	Hoe de tijd aan het literatuuronderwijs wordt besteed (vraag 17, 18)	109
3.4.2.7.	De tekstkeuze (vraag 24-32 en 34)	109

3.4.2.8. De tekstordening (vraag 27)	112
3.4.2.9. De verwerking van de tekst (vraag 35-47 en 51)	112
3.4.2.10. Het literair instrumentarium (vraag 48, 49, 50 en 52)	115
3.4.2.11. Verbanden met andere kunsten (vraag 53)	116
3.4.2.12. Kennis van land en volk (vraag 54)	116
3.4.2.13. Het leerboekgebruik (vraag 55, 56)	116
3.4.2.14. De toetsing (vraag 60-69)	118
3.4.2.15. Samenwerking (vraag 57, 58 en 59)	122
3.4.2.16. Vergelijking van het HAVO met het VWO t.a.v. de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven	122
3.4.2.17. De echt grote problemen die men heeft (vraag 70-87)	123
3.5. Samenvatting en nabeschuiving	127

HOOFDSTUK VIER. DE EXPLORATIE VAN HET MATERIAAL

4.1. Inleiding	133
4.2. De resultaten van de factoranalyse op de gedragsvariabelen	134
4.2.1. De beschrijving en benoeming van de factoren	136
4.2.2. De betrouwbaarheid van de factoren	141
4.2.3. De aanvulling van de factoren met losse variabelen	141
4.3. De samenhang tussen doelstellingvariabelen en achtergrondvariabelen enerzijds en gedragsvariabelen anderzijds	143
4.3.1. De samenhang tussen doelstellingvariabelen en gedragsvariabelen	144
4.3.1.1. Beschrijving voor het HAVO van de vastgestelde verschillen in gedrag uitgaande van doelstellingen	145
4.3.1.1.1. Het gedrag per doelstellingsgroep bekeken in het licht van trends in de literatuurdidactiek	152
4.3.1.2. Beschrijving voor het VWO van de vastgestelde verschillen in gedrag uitgaande van doelstellingen	155
4.3.1.2.1. Het gedrag per doelstellingsgroep bekeken in het licht van trends in de literatuurdidactiek	162
4.3.1.3. Samenvatting en conclusies	164
4.3.2. De samenhang tussen achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen	166
4.3.2.1. De mate waarin achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen samenhangen	166

4.3.2.2.	Beschrijving voor het HAVO van de vastgestelde verschillen in gedrag uitgaande van achtergronden; beschouwing van het gedrag in het licht van trends in de literatuurdidactiek	173
4.3.2.3.	Beschrijving voor het VWO van de vastgestelde verschillen in gedrag uitgaande van achtergronden; beschouwing van het gedrag in het licht van trends in de literatuurdidactiek	183
4.3.2.4.	Nadere beschouwing van het scoregedrag bij het HAVO en het VWO in relatie tot de achtergrondvariabelen	193
4.3.2.5.	Samenvatting en conclusies	201
4.4.	De samenhang tussen doelstellingvariabelen, achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen enerzijds en probleemvariabelen anderzijds	205
4.5.	Nabeschouwing	208

HOOFDSTUK VIJF. VOORSTELLEN VOOR DE PRAKTIJK

5.1.	Inleiding	210
5.2.	Het vakdoel en vormingsdoel	212
5.3.	Literatuuronderwijs: wanneer beginnen?	218
5.4.	De tekstkeuze	219
5.5.	De tekstordening	224
5.6.	De verwerking van de tekst	225
5.6.1.	De lesvoorbereiding	226
5.6.2.	Mogelijkheden afwisseling aan te brengen in de verschillende fasen van de tekstverwerking	232
5.6.3.	Enkele lesmodellen ter illustratie	238
5.6.3.1.	Ernst A. Ekker, <i>Fernsehmärchen</i> Nr. 2	238
5.6.3.2.	Manfred Mai, <i>Ich</i>	242
5.6.3.3.	Sylvia Pukallus, <i>Schatten</i>	247
5.7.	De toetsing	253
5.8.	Samenwerking	260
5.9.	Afsluitende opmerkingen	260

<u>VERWIJZINGEN EN NOTEN</u>	262
------------------------------	-----

<u>BIBLIOGRAFIE</u>	279
---------------------	-----

Bijlagen bij hoofdstuk twee

Bijlage 1	Schema met reacties op Konsalik (M. Thijssen, 1980, L.T. nr. 348, p. 56-59)	290
Bijlage 2	Enquête Nijboer en Voeten (1983), p. 29-31	294

Bijlagen bij hoofdstuk drie

Bijlage 1	Brieven	298
Bijlage 2	Enquête	306

Bijlagen bij hoofdstuk vier

Bijlage 1	HAVO: de samenhang tussen achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen (tabellen + beschrijving van de tabellen)	378
Bijlage 2	VWO: de samenhang tussen achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen (tabellen + beschrijving van de tabellen)	412
Bijlage 3	De samenhang tussen doelstellingvariabelen, gedragsvariabelen en achtergrondvariabelen enerzijds en probleemvariabelen anderzijds (beschrijving van de resultaten)	442
Bijlage 3 A.	HAVO: de samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleemvariabelen (tabellen)	479
Bijlage 3 B.	VWO: de samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleemvariabelen (tabellen)	486

Bijlagen bij hoofdstuk vijf

Bijlage 1	Evaluatie van de studiedag Duits op 25-5-1982 door M. Thijssen	494
Bijlage 2	Evaluatie van de studiedag Duits op 25-5-1982 door het O.M.O.-onderwijsbureau	532
Bijlage 3	De tekstordening	534
Bijlage 4	Tekst en proefwerk	552

HOOFDSTUK 1

VERANTWOORDING

- 1.1. De aanleiding tot het onderzoek
- 1.2. Het doel van het onderzoek
- 1.3. Het belang van de studie
- 1.4. De inhoud van de studie

1.1. De aanleiding tot het onderzoek

In de periode 1977-1979 organiseerde de sectie Duits van de Vereniging van Leraren in Levende Talen een aantal nascholingscursussen. In het kader van deze cursussen verzorgde ik een onderdeel literatuuronderwijs. Utlatingen van docenten tijdens deze cursussen maakten mij duidelijk, dat een toenemend aantal van hen problemen had met het literatuuronderwijs. Ook uit andere contacten met docenten Duits, o.a. tijdens stagebezoeken, lezingen en werkzaamheden voor de sectie Duits van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, kreeg ik de indruk, dat velen problemen hadden met hun literatuuro lessen. Collegae vakdidactici bevestigden die indruk. Deze problemen van een groot aantal docenten Duits en de met name vanaf 1976 toenemende kritiek (mede) op het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen waren aanleiding tot het in deze studie beschreven onderzoek.

1.2. Het doel van het onderzoek

Gezien de hierboven gesignaleerde problemen en kritiek en gelet op het feit dat betrouwbare gegevens over de praktijk van het literatuuronderwijs Duits ontbraken, leek mij meer informatie over de praktijk een belangrijke voorwaarde om tot aanbevelingen ter verbetering ervan te kunnen komen.

Deze studie is een verslag van een poging op systematische wijze een aantal hoofdaspecten van de praktijk van het literatuuronderwijs Duits in kaart te brengen.

Voor het verzamelen van de informatie over de hoofdaspecten is gekozen voor de docent als informant. De informatie is verzameld via een anonieme post-

enquête die in 1980 verstuurd is aan de docenten die Duits gaven in de bovenbouw van het HAVO en/of VWO van reguliere dagscholen. De enquête is opgesteld op basis van een literatuurstudie en gegevens van relevante informanten. De respons op de enquête bedroeg 70.3%.

Bij de verwerking van de enquête-resultaten is gekozen voor de volgende twee invalshoeken.

1. beschrijving

De enquête-resultaten op zich geven informatie over de hoofdaspecten van de praktijk van het literatuuronderwijs en over enige relevant geachte achtergrondvariabelen die eveneens in de enquête zijn opgenomen. Tevens blijken uit het materiaal verschillen tussen HAVO- en VWO-docenten;

2. exploratie

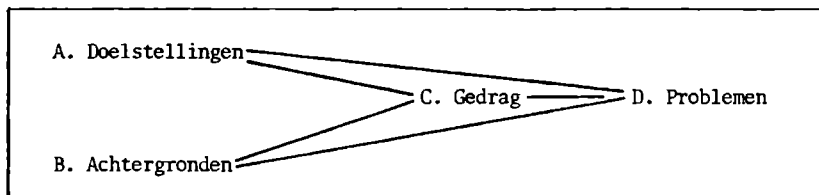
Om een duidelijker beeld te krijgen van het totale veld van de verzamelde variabelen en de wijze waarop deze variabelen met elkaar samenhangen, is gekozen voor een a priori indeling van de variabelen in vier blokken. De gekozen indeling is ingegeven door de aard van de variabelen. De blokken zijn de volgende:

- a. variabelen die beschrijven welke doelstelling docenten bij het geven van literatuuronderwijs primair nastreven en enkele aanverwante variabelen. Deze groep variabelen wordt verderop kortweg aangeduid met de term 'Doelstellingen',
- b. variabelen die achtergronden beschrijven. In deze groep zijn ondergebracht een aantal docentgebonden variabelen (leeftijd, ervaring etc.) en een aantal situatiegebonden variabelen (schooltype, richting van de school etc.). Het zal duidelijk zijn, dat in de enquête slechts een beperkt aantal achtergrondvariabelen kon worden opgenomen. De groep achtergrondvariabelen wordt verderop kortweg aangeduid met de term 'Achtergronden';
- c. variabelen die het gedrag van de docent bij het geven van literatuuronderwijs beschrijven. Deze variabelen registreren op een breed terrein het handelen van de docent bij het literatuuronderwijs Duits (de tijd besteed aan het literatuuronderwijs, de wijze waarop de tijd besteed wordt, de tekstkeuze, de tekstordening, de wijze van tekstverwerking etc.). Deze groep variabelen wordt verderop kortweg aangeduid met 'Gedrag',
- d. variabelen die de problemen beschrijven die de docenten zeggen te hebben met hun literatuuronderwijs. In tegenstelling tot de vorige groep variabelen staat hier niet het handelingsaspect voorop: er wordt niet

geconstateerd wat de docent doet, maar er wordt gevraagd retrospectief aan te geven welke problemen hij als echt grote problemen ervaart bij het geven van zijn onderwijs. Deze groep van variabelen wordt verder op kortweg aangeduid met 'Problemen'.

Uiteraard is het mogelijk, vanuit andere gezichtshoeken tot een indeling van de enquêtevariabelen te komen. De in dit onderzoek gekozen opzet is ingegeven door de pragmatische opvatting dat doelstellingen en achtergronden iets kunnen vertellen over het gedrag van de docent en dat deze drie groepen tezamen enig inzicht kunnen geven in de problemen die de docent ervaart. Daarbij wordt niet uitgesloten, dat een individuele docent de ervaren problemen mogelijk omzet in een verandering van zijn gedrag en daarbij ook tot andere inzichten komt t.a.v. de doelstelling van zijn onderwijs. Deze gedachtengang is in het kader van dit onderzoek irrelevant. Dit onderzoek kan immers slechts een momentopname zijn van de onderwijspraktijk van een groep docenten op het tijdstip van het afnemen van de enquête.

In schema gebracht ziet het onderzoek naar de samenhang er als volgt uit:



In het schema zijn de verbanden tussen de groepen variabelen opzettelijk niet aangegeven als pijlen, maar als lijnen, om zo aan te duiden, dat uitspraken over de samenhang niet als causale verbanden moeten worden aangemerkt. Wel zijn de variabelen die in dit schema aan de linkerkant voorkomen, gebruikt als onafhankelijke variabelen en de variabelen die er rechts van zijn geplaatst als afhankelijke. Deze keuze kan enerzijds worden verantwoord vanuit de gekozen opzet waarbij bijvoorbeeld achtergronden worden verondersteld invloed te hebben op gedrag en anderzijds ook vanuit het feit dat de doelstellingen en veel achtergronden slechts van nominaal niveau zijn en een keuze daarom noodzakelijk was.

De verdere uitwerking van de beschreven opzet omvat in eerste instantie een fase waarin de samenhang binnen elk blok afzonderlijk wordt geanalyseerd. Daarbij wordt waar mogelijk getracht, het aantal variabelen binnen elk blok

te reduceren tot cluster- of factorscores die meer betrouwbaar kunnen worden geacht dan de individuele variabelen. Vervolgens is in een latere fase nagegaan, in welke mate tussen de vier groepen variabelen samenhang kan worden vastgesteld en geïnterpreteerd.

In de studie is ook een beschrijving opgenomen van de ontwikkeling in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen vanaf 1960. Op basis van deze beschrijving zijn een aantal trends in het denken over het literatuuronderwijs vastgesteld. De beschreven hoofdaspecten van de praktijk zullen in het licht van deze trends worden bekeken. Op deze wijze wordt meer inzicht verkregen in de mate waarin de praktijk ontwikkelingen in de literatuurdidactiek volgt. Ook de in het exploratieve deel van de studie beschreven verschillen in gedrag tussen groepen docenten uitgaande van verschillen in doelstelling en achtergronden, zullen in het licht van trends worden bekeken. Op deze wijze wordt meer inzicht verkregen in verschillen tussen docenten ten aanzien van de mate waarin men trends volgt. Tenslotte zal in dit deel van de studie ook nog worden nagegaan, of er een samenhang is tussen de aard van de problemen en de mate waarin men trends volgt.

1.3. Het belang van de studie

De studie geeft een beschrijving en analyse van de praktijk van het literatuuronderwijs Duits op basis waarvan knelpunten worden vastgesteld. Als zodanig acht ik de studie van belang voor degenen die zich bezighouden met onderzoek ten behoeve van en/of het doen van aanbevelingen voor het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen in het algemeen en Duits in het bijzonder. De in de studie beschreven onderzoeksresultaten kunnen bijdragen tot een betere fundering van onderzoek en aanbevelingen. Zelf behorende tot de hier bedoelde groep van belanghebbenden, doe ik in het laatste hoofdstuk van deze studie een aantal voorstellen voor de praktijk van het literatuuronderwijs Duits.

Ik acht de studie ook van belang voor docenten moderne vreemde talen in het algemeen en Duits in het bijzonder. De studie biedt deze docenten de mogelijkheid a) hun eigen positie te bepalen en b) kennis te maken met een aantal nieuwe ideeën. Ook voor aanstaande leraren moderne vreemde talen, in het bijzonder Duits, heeft de studie m.i. nuttige zaken te bieden. Een opleiding die wil voorbereiden op de praktijk, is immers gebaat bij zoveel mogelijk

informatie over die praktijk. Als momentopname van een deel van de onderwijspraktijk acht ik de studie ook van belang als bijdrage aan de geschiedschrijving van het vak.

1.4. De inhoud van de studie

Hoofdstuk 2 beschrijft de ontwikkelingen in het denken over het literatuuronderwijs vanaf 1960. Hoofdstuk 3 beschrijft de opzet, uitvoering en resultaten van de enquëtering. In hoofdstuk 4 wordt verslag gedaan van het onderzoek naar de samenhang tussen blokken variabelen. Hoofdstuk 5 bevat voorstellen voor het literatuuronderwijs nu.

HOOFDSTUK 2

HET LITERATUURONDERWIJS BIJ DE MODERNE VREEMDE TALEN VANAF 1960

In dit hoofdstuk geef ik een overzicht van de belangrijkste ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen vanaf 1960. Ik besteed daarbij ook aandacht aan het wettelijk kader. Na de beschrijving van de diverse opvattingen geef ik steeds mijn eigen visie.

In dit hoofdstuk komen achtereenvolgens aan de orde

- 2.1. Het wettelijk kader en de discussie over de doelstellingen van het literatuuronderwijs
- 2.2. De plaats van het literatuuronderwijs
- 2.3. De tekstkeuze
- 2.4. De tekstordening
- 2.5. De verwerking van de tekst
- 2.6. De toetsing
- 2.7. Samenwerking met andere talen en andere vakken
- 2.8. Samenvatting van de belangrijkste trends

2.1. Het wettelijk kader en de discussie over de doelstellingen van het literatuuronderwijs

2.1.1. Het wettelijk kader voor de schooltypen van vóór de invoering van de Mammoetwet

Vóór de invoering van de zgn. Mammoetwet maakte het literatuuronderwijs deel uit van de leerprogramma's van het toenmalige gymnasium, de hogereburgerschool (H.B.S.) en de middelbare school voor meisjes (M.S.v.M.).

Deze schooltypen behoorden tot het voortgezet hoger en middelbaar onderwijs (V.H.M.O.). Officiële doelomschrijvingen voor het V.H.M.O. ontbraken. Enig inzicht in de opvattingen hierover biedt wel de in 1863 door Thorbecke gegeven toelichting op de Middelbaar Onderwijswet. Het middelbaar onderwijs waartoe o.a. de H.B.S. (en later ook de M.S.v.M.) behoorde, diende volgens

Thorbecke gericht te zijn op de 'vorming van die talrijke burgerij, welke het lager onderwijs te boven, naar algemeene kennis, beschaving en voorbereiding voor de onderscheidene bedrijven der nijvere maatschappij tracht' (1).

Het gymnasiale onderwijs rekende Thorbecke tot het 'hooger onderwijs' en hij verstond daaronder: 'geleerde vorming (...) welke met de oude talen of liever de Grieksche en Romeinsche oudheid in het algemeen beginnende, tot de beoefening der wetenschappen om haar zelve leidt' (2).

Wat betekende het verschil tussen hoger en middelbaar onderwijs nu voor het literatuuronderwijs?

Uit het onderstaande overzicht van de leerstofomschrijvingen en exameneisen zoals die in 1960 golden, mag men m.i. concluderen, dat voor alle schooltypen cultuuroverdracht het primaire doel was van het literatuuronderwijs: leerlingen dienden belangrijke werken te leren kennen en tevens kennis te verwerven van de geschiedenis van de vreemde literatuur.

Uit de voorschriften blijkt ook, uitgezonderd bij het M.S.v.M.-examen, dat de werken zelf overal uitgangspunt dienden te zijn.

Leerplannen (3)

Gymnasium

'in de vijfde en zesde klasse: behandeling van enige tijdperken van de letterkunde door lezing en verklaring van meesterwerken'.

H.B.S.A

'in de vierde en vijfde klasse: behandeling van de letterkunde, voornamelijk door het lezen van werken uit verschillende perioden, in verband met de tijd, waarin zij ontstonden'.

H.B.S.B

'in de vierde en vijfde klasse: lezen en verklaren van letterkundige werken. Behandeling van de letterkunde in verband met de gelezen werken'.

M.S.v.M.

Voor de M.S.v.M. gold alleen een minimumtabel voor het aantal uren Duits. Een gedetailleerd programma ontbrak. De docent had dus een grote mate van vrijheid t.a.v. de stofbehandeling.

Eindexameneisen (4)

Gymnasium

Geen mondeling examen; literatuur werd niet gevraagd.

H.B.S.A

'(De kandidaat moet blijk geven) kennis te bezitten van enkele door hem gelezen belangrijke werken van de vreemde letterkunde, uit verschillende perioden in verband met de tijd, waarin zij zijn ontstaan'.

H.B.S.B

Wel een mondeling examen, maar geen eisen t.a.v. literatuur.

M.S.v.M.

'(...) terwijl het onderzoek in de letterkunde zich bepaalt tot een onderzoek naar de kennis aangaande de geschiedenis der letterkunde van twee harer hoofdtijdperken en naar bekendheid met enige werken, die daartoe behoren'.

Een verschil tussen hoger en middelbaar onderwijs blijkt in feite alleen bij de voorschriften voor de tekstkeuze. De wetgever gebruikt hier bij het gymnasium (hoger onderwijs) de kwalificatie meesterwerken, waarmee toch wel zgn. hoogtepunten uit de vreemde literatuur zijn bedoeld. Uit de voorschriften voor het middelbaar onderwijs (H.B.S. en M.S.v.M.) kan men alleen afleiden, dat de wetgever hier in ieder geval wel aan belangrijke werken dacht, wat dus ook meesterwerken konden zijn. Het feit dat literatuur een onderdeel van het leerplan was, behoefde nog niet te betekenen, dat het ook getoetst werd. Zo blijkt uit de vergelijking van het leerplan met het examenprogramma, dat bij het gymnasium en de H.B.S. B literatuur niet werd geëxamineerd (5). Dit leidde er in de praktijk vaak toe, dat aan de betreffende schooltypen niets werd gedaan aan literatuuronderwijs. Volgens Kuiper gold dit in de cursus 1956-1957 voor 30% van de gymnasium-docenten en in de cursus 1959-1960 voor 44% van de H.B.S. B-docenten (6).

2.1.2. De realisering van de voorschriften in de praktijk

Op basis van zijn in 1963 gehouden onderzoek naar de inrichting van het literatuuronderwijs bij docenten Engels concludeert De Melker, dat de zogenaamde 'literair-touristische' benadering domineert (7). Zoals vooral

uit de par. 2.1.3. en 2.1.4. nog zal blijken, was de situatie bij de andere talen vermoedelijk niet veel anders. Bij de literair-touristische benadering stond, afwijkend van wat de wetgever voorschreef, overdracht van kennis van een chronologisch overzicht van vaak de gehele literatuurgeschiedenis centraal. De teksten zelf - voor zover die behandeld werden - waren vaak fragmenten of korte werkjes en deden voornamelijk dienst als illustratiemateriaal voor kenmerken van stromingen/perioden. Deze vorm van literatuuronderwijs was in feite niet meer dan een aftreksel van de literair-historische benadering die men tijdens de eigen opleiding had leren kennen. Het gevolg van dit literatuuronderwijs was, dat leerlingen wel vol met biografische, literair-historische en cultuur-historische feitenkennis de school verlieten, maar met de literatuur zelf slechts in beperkte mate en weinig diepgaand kennis hadden gemaakt. Illustratief is het verslag van de anglist Klijn over de examen- en lespraktijk bij het vak Engels:

'Men kan (...) stellen dat "kennis van de geschiedenis der letterkunde van een (of twee) harer hoofdtijdperken" uitsluitend wordt geïnterpreteerd als feitenkennis. Hoe vaak worden niet werken van dichters of schrijvers opgenoemd zonder dat de kandidaten er enig benul van hebben wat die werken behelzen, laat staan er ooit een fragment van hebben gelezen? Hoe vaak wordt niet gesproken van "invloed op" of "beïnvloed door" zonder enig besef van de inhoud van deze bewering(en)? Voor wat betreft de M.M.S. wordt dan bovendien nog verwacht - hoewel het eindexamenreglement dit niet vraagt - dat de kandidaten een overzicht van de hele geschiedenis van de letterkunde paraat hebben! Welk deel van de tijd die men beschikbaar stelt voor het onderwijs in de letterkunde wordt besteed aan het klaarstomen van de leerlingen voor dit onderdeel? Welk deel van de overblijvende tijd wordt dan verder nog besteed aan het "inpassen" van een bepaald letterkundig fragment in een bepaalde tijd of stroming? ("Why is Pope a Neo-Classical poet?"). Rest de vraag: hoeveel tijd blijft over om letterkundig werk zelf eens te bekijken en de tekst, geheel of fragmentarisch, te gebruiken voor analyse door de leerlingen, zonder dat de leraar zelf even snel uitlegt hoe een en ander in elkaar zit?' (8).

Voor de hoge prioriteit die docenten aan het bijbrengen van kennis van de literatuurgeschiedenis gaven, kunnen vooral de volgende redenen worden genoemd:

1. de waarde die de toenmalige geëmitteerden hechten aan feitenkennis. Typerend in dit verband is de opmerking van Willems (1968): 'En wie zal zolang het gros der geëmitteerden bestaat uit mensen die 's leerlings kennis afmeten aan zijn kennis van feiten en wetenswaardigheden, zijn leerlingen niet klaarmaken, om niet te zeggen klaarstomen, voor een dergelijke beproeving?' (9);
2. de waarde die de docenten zelf hechten aan de behandeling van een overzicht van de literatuurgeschiedenis, enerzijds omdat ze van mening waren, dat kennis van een overzicht een noodzakelijke voorwaarde was voor het lezen van literatuur (10) en anderzijds omdat ze vonden, dat een zekere feitenkennis tot de geestelijke bagage van een ontwikkeld mens behoorde (11);
3. onduidelijkheid over de exameneisen wat betreft de plaats van de teksten zelf (12).

Tegen literatuuronderwijs dat de literatuurgeschiedenis en niet de tekst zelf centraal stelt, was al sinds het opnemen van het onderdeel literatuur in de programma's geprotesteerd (13). In de jaren zestig namen deze protesten toe: enerzijds onder invloed van de zgn. ergocentrische of tekstgerichte benaderingen binnen de literatuurwetenschap en anderzijds als gevolg van veranderde opvattingen over de inrichting van het onderwijs, zoals die in de discussie over de in te voeren Mammotwet naar voren werden gebracht. In par. 2.1.3. en 2.1.4. besteed ik hieraan aandacht.

2.1.3. De invloed van de ergocentrische benaderingswijze

De ergocentrische richtingen binnen de literatuurwetenschap stellen de analyse, de interpretatie en evaluatie van de afzonderlijke tekst centraal. Biografische en historische gegevens worden geheel - strikt 'werkimmanent' - of zoveel mogelijk buiten beschouwing gelaten (14).

De invloed van de ergocentrische richtingen op het literatuuronderwijs blijkt heel duidelijk uit de in 1963 verschenen artikelen van de anglisten Verhoeff en Buning en de germaniste Van 't Hoff Stolk-Huisman. Verhoeff en Buning verwijzen naar opvattingen van de 'practical - criticism' - richting en met name naar die van Leavis. Van 't Hoff Stolk-Huisman zoekt aansluiting bij de Duitse 'interpretative Richtung' (Staiger). Allen wijzen zij

de gangbare praktijk af en pleiten voor een benaderingswijze waarbij op basis van nauwkeurig lezen (wat staat er en hoe staat het er) gepoogd wordt te komen tot een uitleg van en een waardeoordeel over de tekst. Over de plaats van de literatuurgeschiedenis zijn de opvattingen verdeeld. Verhoeff acht een verantwoorde behandeling hiervan in het middelbaar onderwijs als gevolg van tijdgebrek niet mogelijk. Hij schrijft:

'Als we (...) niet willen vervallen in vage oppervlakkigheden, dan is veel meer nodig dan een illustratie van bijvoorbeeld periodekenmerken aan de hand van een beperkt aantal "typische" werkjes; en dat "veel meer" zal moeilijk te verwezenlijken zijn. Het is natuurlijk wél zo dat deze uiterlijke periodekenmerken vaak een des te geprononceerder karakter krijgen naarmate ze op minder kunstwerken, dus op minder werkelijk feitenmateriaal zijn gebaseerd. Maar het is toch de vraag of zulke "Reinkulturen" nog veel nut zullen kunnen hebben na dat ze eenmaal als handzame examenstof dienst hebben gedaan. Ik zou dit soort kennis dan ook als quiz-kennis willen aanduiden' (15).

Buning is van mening, dat de vervanging van de literair-historische methode door de literair-kritische niet behoeft in te houden, dat de literatuurgeschiedenis vervalst. Wel dient deze pas na de behandeling van de tekst aan de orde te komen, waarbij het '*geschiedenis*' element zoveel mogelijk ondergeschikt moet blijven aan '*het literaire*' (16).

Van 't Hoff Stolk-Huisman vindt literatuuronderwijs opgevat als onderwijs in de literatuurgeschiedenis een overblijfsel van het positivisme (Scherer) en derhalve strijdig met de nieuwe inzichten binnen de literatuurwetenschap. Van de behandeling van de literair-historische achtergronden bij de afzonderlijke werken vraagt zij zich af, gezien de beperkte beschikbare tijd, of deze tijd niet beter uitsluitend aan het interpreterend lezen kan worden besteed.

Duidelijk is, dat allen een systematische behandeling van de literatuurgeschiedenis als doel op zich afwijzen. Voor Buning heeft de literatuurgeschiedenis wel een functie bij de behandeling van de afzonderlijke tekst. Verhoeff en Van 't Hoff Stolk-Huisman doen hierover geen duidelijke uitspraken. Samenvattend kan men stellen, dat bij Verhoeff, Buning en Van 't Hoff Stolk-Huisman het accent komt te liggen op het literair-kritisch leren lezen en het ontwikkelen van appreciatie voor literaire kunstwerken (literatuuronderwijs als bijdrage tot de literair-esthetische vorming).

In de discussie die in 1963 op gang komt, kiezen de anglist Swart (1963) en de romanisten Van der Linden (1963a en b) en Eringa (1963) voor een eclectisch standpunt. Zo wil de anglist Swart de literair-historische benadering niet over boord zetten ten gunste van de literair-kritische, om dat hij van mening is, dat literatuuronderwijs de leerlingen niet alleen inzicht in literatuur dient bij te brengen, maar hen ook in contact moet brengen met het Engelse culturele leven. Van der Linden streeft niet alleen de boven opgesomde literair-esthetische doelen na. Hij acht literatuur als 'venster op de condition humaine' ook van belang als mogelijkheid, leerlingen inzicht te geven in 'levensproblemen' en 'gedrags- en denkpatronen van de moderne mens' (literatuuronderwijs als bijdrage tot de zelfverkenning, mens- en levensoriëntatie) (17). Ook wijst hij op mogelijkheden via het literatuuronderwijs, de taalverwerving en met name de leesvaardigheid te bevorderen. Aan de literatuurgeschiedenis wil Van der Linden 'in het voorbijgaan' aandacht besteden, om 'ordering aan te brengen in de feiten en data, om schrijvers en boeken te plaatsen in hun tijd' (18). Eringa sluit zich wat betreft de literair-esthetische doelen en de opvatting over de plaats van de literatuurgeschiedenis bij Van der Linden aan. Ten aanzien van de doelstelling 'zelfverkenning, mens- en levensoriëntatie' dient nog opgemerkt te worden, dat ook Verhoeff - zij het minder nadrukkelijk dan Van der Linden - op de mogelijkheid gewezen heeft aan 'levensproblemen' aandacht te besteden en wel door het werk na de interpretatie en evaluatie in verband te brengen met 'ervaringen buiten de literatuur' (19). Waarschijnlijk doelend op Van der Linden, vindt hij wel, dat de docent moet proberen de voorkeur van de leerlingen voor 'zo groot en zo abstract mogelijke levensproblemen' terug te brengen tot 'hanteerbare proporties' (20).

Wat is nu de invloed van de gevoerde discussie op de praktijk van het literatuuronderwijs in de jaren zeventig geweest?

De germanist Würzner veronderstelt in 1967, tijdens zijn rede voor de jaarvergadering van de sectie Duits van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, dat een verhalende behandeling van de literatuurgeschiedenis waarbij het literaire kunstwerk alleen maar illustratiemateriaal is, niet meer voorkomt en men over het algemeen 'een literair kunstwerk allereerst immanent gaat interpreteren, om het vervolgens in zijn literatuur-historische kontekst te plaatsen' (21). Uit de verslagen van de eerste experimentele examens in het kader van de Mammoetwet (zie hieronder) mag men echter

afleiden, dat literatuuronderwijs opgevat als overdracht van voornamelijk kennis van de literatuurgeschiedenis, nog vaak domineerde.

Verslag experimentele HAVO-examens 1968 (22)

Frans

'Literair inzicht bleek schaars, het was vaak 'littérature à vol d'oiseau', verbalisme'.

Duits

'De literatuurlijsten vertoonden ook bij Duits meestentijds de chronologische volgorde en ook hier leidde de behandeling meestal tot verbalisme. Van goed inzicht was zelden sprake, de kandidaten vertelden maar het liefst de inhoud van het verhaal'.

Engels

'Voor de helft van de scholen werd inzicht in literatuur geconstateerd, waren de tekstinterpretatie, het plaatsen van een werk in historische context en persoonlijke mening goed. In die gevallen waren ook de boekenlijsten gevarieerd. Voor de andere helft luidt het oordeel: onder de maat'.

Opgemerkt dient te worden, dat kennis van perioden of stromingen uit de literatuurgeschiedenis als eis niet meer voorkwam in het experimentele examenprogramma. Het feit dat bij Engels, vergeleken met Frans en Duits, de situatie iets anders was, heeft wellicht te maken met de voorlichtende activiteiten van de Utrechtse anglisten (23).

In de nu volgende paragraaf wordt de praktijk van het literatuuronderwijs vergeleken met de veranderde opvattingen over het onderwijs in het algemeen, zoals die in de jaren zestig in de discussie over de in 1968 in te voeren Mammoetwet naar voren werden gebracht.

2.1.4. De Mammoetwet en de opvattingen over het onderwijs in het algemeen

Het onderwijs in het kader van de Mammoetwet diende volgens de Memorie van Toelichting gericht te zijn op een brede ontplooiing van de leerling als individu en sociaal wezen en hem tevens voor te bereiden op zijn toekomstig functioneren in gezin en maatschappij (24).

Met het oog op de realisering van dit doel komt men in publicaties in de jaren zestig met name de volgende opvattingen tegen over de didactiek:

- niet de leerstof maar de leerling dient centraal te staan (25);
- het onderwijs dient vooral gericht te zijn op het verwerven van begrip en inzicht (26);
- er dient aandacht besteed te worden aan de ontwikkeling van algemene vaardigheden en attitudes, zoals zelfstandig en kritisch kunnen denken en oordelen, zelfstandig materiaal kunnen verzamelen en beoordelen, zelfstandig kunnen werken, kunnen samenwerken met anderen. Mede met het oog op de ontwikkeling van deze vaardigheden en attitudes wordt het gebruik van werkvormen aanbevolen die de eigen activiteit van de leerlingen stimuleren, zoals klasgesprek, groepsgesprek, projectwerk, groepswerk, taken (27);
- de werkelijkheid van en rondom de leerlingen dient meer aandacht te krijgen (28);
- het onderwijs dient aan te sluiten bij nieuwe ontwikkelingen binnen de wetenschap (29).

Het zal duidelijk zijn, dat het traditionele literatuurgeschiedenisonderwijs op geen enkele wijze aansloot bij de veranderde opvattingen over onderwijs. De lessen waren immers voornamelijk doceerlessen. De activiteit van de leerlingen bestond voornamelijk uit luisteren en aantekeningen maken. De overdracht van vooral feitjeskennis stond centraal. Het is dan ook niet vreemd, dat er met de invoering van de Mammoetwet nieuwe voorschriften kwamen voor het literatuuronderwijs. Uit de in par. 2.1.3. beschreven resultaten van de eerste experimentele examens is al gebleken, dat deze nieuwe voorschriften niet direct tot ander literatuuronderwijs hebben geleid.

2.1.5. De voorschriften voor het literatuuronderwijs in het kader van de Mammoetwet

De Mammoetwet werd in 1968 officieel ingevoerd. Binnen het Mammoetwetonderwijs is het literatuuronderwijs een onderdeel van de programma's voor het HAVO (hoger algemeen voortgezet onderwijs) en het V.W.O. (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs). De voorschriften in de nu geldende programma's luiden (30):

De voorschriften in het leerplan voor HAVO en VWO (bovenbouw):
--

- | |
|--|
| <p>'B Het beluisteren, lezen, interpreteren en samenvatten van literaire en andere taaluitingen;</p> <p>C Het lezen van literaire werken, aan de hand waarvan inzicht in en kennis van literatuur wordt bijgebracht'</p> |
|--|

De toelichting luidt.

'Het onderwijs in de bovenbouw van het v.w.o. zal zich van dat in de bovenbouw van het h.a.v.o. onderscheiden door het hogere niveau van het aangeboden taalmateriaal en door de hogere eisen, die bij de kritische benadering ervan aan de leerlingen van het v.w.o. gesteld dienen te worden. In alle lessen is bij alle schooltypen de vreemde taal de voertaal'.

De voorschriften in het examenprogramma voor HAVO en VWO:

'Bij het schoolonderzoek wordt (...) het inzicht in en de kennis van literatuur van de kandidaat onderzocht.
De door de kandidaat gelezen literatuur moet een aantal werken uit de laatste halve eeuw omvatten en een aantal uit de tijd daarvoor'.

Aan deze programma's zijn andere versies vooraf gegaan. Bij een vergelijking van de nu geldende programma's met die van 1968 valt op, dat de formulering in het toenmalige examenprogramma luidde 'kennis van en inzicht in', terwijl er nu staat 'inzicht in en kennis van'. Het voorop plaatsen van 'inzicht in' is wellicht gebeurd onder invloed van de Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1969). Deze commissie had er in haar aanbevelingen n.a.v. de eerste experimentele examens op gewezen, dat bij het examen primair moet blijken of de leerling inzicht heeft (31). Uit vergelijking met de versie van 1968 blijkt verder, dat 'de letterkunde' vervangen is door 'literatuur'. Wellicht heeft men, gezien de slechte ervaringen met de experimentele examens (zie par. 2.1.4.), door deze verandering duidelijk willen maken, dat literatuuronderwijs opgevat als onderwijs in de literatuurgeschiedenis in ieder geval niet bedoeld is. In het nieuwe examenprogramma is ook de formulering ten aanzien van de tekstkeuze veranderd. Terwijl in 1968 de formulering nog luidde 'Deze werken moeten ten dele uit de periode vóór 1900 zijn', luidt de omschrijving nu 'een aantal werken uit de laatste halve eeuw (...) en een aantal uit de tijd daarvoor'. De eigentijdse literatuur krijgt in de nieuwe formulering duidelijk meer nadruk.

Wanneer we de programma's vergelijken met de voorschriften van voor de Mammoetwet, vallen met name de volgende verschillen op:

- kennis van stromingen/perioden uit de literatuurgeschiedenis wordt niet meer geëist,
- formuleringen die een waardeoordeel over de tekst inhouden ('meesterwerken', 'letterkunde', 'belangrijke werken', 'werken uit hoofdtijdperken') zijn vervallen;

- de tekstkeuze is niet meer aan literaire perioden gebonden. Wel worden in het examenprogramma eisen gesteld t.a.v. de tijd waaruit de werken moeten stammen. Uit deze eisen blijkt, dat ook aan de moderne literatuur aandacht besteed dient te worden;
- in de programma's worden eensluidende formuleringen gebruikt voor het hoger algemeen voortgezet onderwijs (HAVO) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO) waartoe het gymnasium en het atheneum behoren. Wel wordt een verschillend niveau verlangd;
- literatuur is bij elk van de betreffende schooltypen examenonderdeel;
- de voertaal in de lessen dient de vreemde taal te zijn. Deze eis geldt niet voor het examen;
- er wordt een 'kritische benadering' van de teksten verlangd.

Geconcludeerd kan worden, dat de nieuwe programma's een duidelijke verschuiving laten zien van literatuuronderwijs opgevat als kennismaking met belangrijke voortbrengsels van de vreemde literatuur (cultuuroverdracht), naar het doen verwerven van inzicht en kennis ten behoeve van het kunnen lezen van literatuur.

Door het accent te leggen op het aanleren van een vaardigheid, sluit de wetgever goed aan bij de gevoerde discussie over het literatuuronderwijs (zie par. 2.1.3.) en de veranderde opvattingen over het onderwijs in het algemeen (zie par. 2.1.4.).

2.1.6. De discussie over de nieuwe doelstelling van het literatuuronderwijs tot aan het verschijnen van de *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs* in 1976

Toen eind 1970 het huidige eindexamenprogramma bekend werd en met ingang van het schooljaar 1971-1972 het gehele literatuuronderwijs op basis van de nieuwe voorschriften gegeven moest worden, brak er onrust uit onder de docenten. Niet duidelijk was, wat de wetgever in concreto met 'inzicht in en kennis van literatuur' bedoelde (32). Een toelichting op de nieuwe voorschriften was immers nooit gegeven. Voorlichting was dringend nodig. Vanaf 1971 komt deze op gang. Voor het verdere verloop van de discussie zijn in eerste instantie vooral de opvattingen van de germanisten Van 't Hoff Stolk-Huisman en Westhoff van belang.

In twee in 1971 verschenen publicaties (33) onderneemt Van 't Hoff Stolk-Huisman een eerste poging de nieuwe doelomschrijving nader uit te werken.

Haar opvattingen zijn samengevat de volgende:

1. de leerlingen moeten plezier in het lezen houden of krijgen. Dit is een zaak van een juiste didactiek;
2. de leerlingen moeten inzicht verwerven in de wijze waarop in de literaire werken 'de wereld in woorden' wordt opgebouwd. Het literatuuronderwijs kan zo bijdragen tot hun opvoeding van 'konsument tot kritisch lezer' (34). Voor de literatuurlessen houdt de realisering van dit doel in, dat de tekst zelf in de lessen centraal dient te staan en dat met name ook de structuur van het werk aandacht moet krijgen. Voor de literaire theorie verwijst Van 't Hoff Stolk-Huisman de docenten naar Maatjes handboek *Literatuurwetenschap*. De hierin behandelde begrippen, tijd, ruimte en perspectief acht zij ook voor het onderwijs van belang;
3. de leerlingen moeten inzicht verwerven in samenhangen tussen het literaire werk en de realiteit. Aan de orde kunnen komen: parallellen tussen structuurveranderingen in de maatschappij en de literatuur en de wijze waarop de fiktionele werkelijkheid zich verhoudt ten opzichte van de realiteit, b.v. konservatief, konformistisch of progressief. Van 't Hoff Stolk-Huisman introduceert hier de sociologische benadering. Ter oriëntatie verwijst ze docenten naar N.H. Fügens *Hauptrichtungen der Literatursoziologie*. De confrontatie met de fiktionele werkelijkheid en de daarin verwoorde 'menselijke situatie' en het leggen van verbanden tussen deze fiktionele werkelijkheid en de maatschappelijke werkelijkheid acht Van 't Hoff Stolk-Huisman van belang als mogelijkheid voor de leerlingen zichzelf, de ander en de maatschappij waarin ze leven beter te leren kennen;
4. de leerlingen moeten inzicht verwerven in literaire samenhangen. Inzicht in literaire samenhangen kan hen bewust maken van het bestaan van een literaire traditie. Een mogelijkheid hiertoe is, uitgaande van contemporaine werken, te verwijzen naar ouder werk. Een systematische behandeling van de literatuurgeschiedenis wijst Van 't Hoff Stolk-Huisman wegens tijdgebrek af. Aan het inzicht in literaire samenhangen hecht zij duidelijk minder waarde dan aan inzicht in samenhangen tussen maatschappij en literatuur, omdat - zo schrijft zij - 'maatschappelijke verhoudingen voor onze leerlingen van groter belang zijn (...)'. (35).

In een in 1972 verschenen voorlichtingsbrochure voor docenten concretiseert Van 't Hoff Stolk-Huisman haar opvattingen over 'inzicht in en kennis van literatuur' door middel van vragen die men bij de behandeling van een werk kan stellen:

'kennis Hoe is de naam van het werk en de schrijver?
 Tot welk genre behoort het werk?
 Waar en wanneer is het verschenen?
 Wie is de uitgever?
 Is het een schooluitgave of een originele editie?
 Waar en wanneer is de schrijver geboren?
 Kun je vertellen waarover het werk gaat?
 Ken je nog ander werk van de schrijver?

Inzicht · Wie vertelt het verhaal?
 Welke betekenis heeft dit voor het werk?
 Worden bepaalde verwachtingen gewekt?
 Met welke middelen?
 Worden de verwachtingen verwezenlijkt?
 Hoe wordt de spanning erin gehouden?
 Hoe wordt de tijd, hoe de ruimte in het werk behandeld?
 Komen er ingelegde verhalen in voor?
 Welke betekenis hebben die voor het werk?
 Zijn er kernwoorden? Symbolen?
 Wat is de samenhang tussen de titel en het werk?
 Wat is de betekenis van een eventueel motto?
 Wie zijn de hoofdpersonen?
 Hoe worden zij geïntroduceerd?
 Hoe leer je ze beter kennen?
 door mededelingen van de schrijver?
 uiterlijke en/of innerlijke karakterisering?
 door gesprekken over de personen?
 door mededelingen en/of handelingen van de personen
 zelf?
 Heeft de schrijver sympathie voor z'n personen?
 ja/nee Waar kun je dit uit afleiden?
 Hoe sta je zelf tegenover personen in het werk?
 Maken de personen een ontwikkeling door?
 Tengevolge waarvan?
 Hoe is de verhouding van de wereld die de schrijver schept
 t.o.v. de realiteit regressief, bevestigend, progressief?
 Kun je dat door voorbeelden bewijzen?
 Ben je het eens met wat uit het werk tot je komt?' (36)

In haar toelichting op het schema wijst Van 't Hoff Stolk-Huisman erop, dat het niet de bedoeling is, bij elke tekst alle vragen aan de orde te stellen. De docent dient te bepalen wat gezien de tekst relevant is. Uit de vragen blijkt duidelijk, dat Van 't Hoff Stolk-Huisman vooral aansluiting zoekt bij de structuuranalytische benadering die inmiddels binnen de ergocentrische was gaan domineren. De invloed van de sociologische benadering blijkt uit de vragen over de relatie literatuur-maatschappij. Ook de germanist Westhoff (1971) zoekt bij de concretisering van de nieuwe doelstelling voor het literatuuronderwijs aansluiting bij de ontwikkelingen binnen de litera-

tuurwetenschap. Hij vindt, dat doelstellingen die stammen van 'de pedagoog' en niet van 'de vakman' (d.w.z. de 'literair-theoreticus') te vaag zijn en gekenmerkt worden door een sterk geloofsbelijdeniskarakter, wat - zo blijkt impliciet uit zijn betoog - maar tot indoktrinatie met een bepaald mensbeeld leidt. Hij wil daarom vanuit het onderwijs een brug slaan naar de literatuurwetenschap. De doelstelling 'inzicht in en kennis van literatuur' dient volgens hem in te houden, 'dat de leerlingen moeten gaan beschikken over een instrumentarium dat hen in staat stelt het nu gevoelsmatig verlopende proces van reageren op een literair werk bewust te maken en dat ze moeten leren dat instrumentarium te gebruiken' (37).

Westhoff wil dus bereiken, dat leerlingen beter in staat zijn hun oordeel over een werk te motiveren. Het hiervoor in de doelstelling genoemde instrumentarium levert de literatuurwetenschap. Het bestaat uit enkele hoofdzaken uit de verteltheorie, waarbij hij voornamelijk uitgaat van Booth, Lammert en Stanzel. Het bewustmakingsproces dat Westhoff op gang wil brengen, verloopt als volgt: eerst wordt gevraagd waarom men een gelezen boek mooi resp. niet mooi vindt. De antwoorden: 'omdat ik geboeid ben blijven lezen' of 'omdat ik er niet door heen kon komen' leiden tot de vraag: 'Hoe komt dat?'. Den antwoord - 'natuurlijk niet uitputtend' - kan volgens Westhoff gevonden worden door achtereenvolgens aan de volgende onderwerpen aandacht te besteden: 1) verschillende typen van lezerinteresse; 2) verschillende manieren om deze typen van interesse op te wekken en te versterken; 3) het effect van verschillende vertellertypen; 4) het effect van de wisselende verhoudingen tussen verteltijd en vertelde tijd en de functie van de chronologie.

De theorie is door Westhoff beknopt samengevat. Op basis hiervan heeft hij een standaardlijst met 12 vragen gemaakt, die bij een te lezen werk moeten worden beantwoord.

Westhoff gaat in zijn artikel ook tamelijk uitvoerig in op de praktijk. Hieruit blijkt, dat literatuuronderwijs voornamelijk nog het bedrijven van structuuranalyse inhoudt. Hoe meer een tekst aan ordeningsprincipes te bieden heeft, hoe beter. Zo noemt hij het verhaal *Gefallen* van Thomas Mann een 'ware Fundgrube (...) van ordeningsprincipes' (38).

De invloed van de opvattingen van Westhoff blijkt duidelijk uit de in 1972 door de inspecteurs moderne vreemde talen gegeven uitleg van de doelstelling 'inzicht in en kennis van literatuur' (zie hieronder bij a).

'Kennis van en inzicht in literatuur'. Vele opvattingen zijn mogelijk. De formulering in het examenprogramma is bedoeld om af te komen van de literaire historie waarbij verbalisme soms hoogtij vierde. Het is evenmin de bedoeling, dat men zich beperkt tot het laten vertellen van de inhoud van de gelezen werken.

Uitgangspunten

- a. een onderzoek naar het kunnen hanteren van die basisgegevens (ordeningsprincipes, begrippenapparaat, instrumentarium) die nodig zijn voor het met begrip kunnen lezen van literaire werken waarbij de literatuurgeschiedenis een functioneel karakter kan krijgen. Samenwerking met de neerlandicus is geboden.
- b. een onderzoek naar het met begrip kunnen lezen van een literair werk, het kunnen zien dat niet het verhaal maar de visie en de belewingswereld van een schrijver en de vormgeving, de structuur die hij hieraan heeft weten te geven, essentiële elementen zijn van een literair werk. Hierbij kan men dan ook speciale nadruk leggen op bv. vergelijking van werken uit verschillende perioden, de ontwikkeling van een bepaald genre, thematische benadering, het plaatsen van een werk tegen de achtergrond van de tijd waarin het ontstaan is' (39)

Uit de reacties van het veld op de voorstellen van de inspecteurs moderne vreemde talen blijkt, dat de meningen over de nieuwe benaderingswijze verdeeld waren en er behoefte was aan nascholing

'sommigen vrezen een te intellectualistische benadering van de literatuur, anderen zien dit als een methode om in de verhaalkunst van een schrijver door te dringen en te komen tot een diepergaande waaradering van het werk. Voor verscheidene docenten is de structurele benaderingswijze nog geen al te duidelijke aanpak. Voor her- en bijscholing lijkt hier een terrein braak te liggen' (40).

Ook in publicaties komen de eerste kritische reacties los op de structuuranalyse. De neerlandicus Van Galen (1972) wijst erop, dat het literatuuronderwijs na eerst afhankelijk te zijn geweest van de literair-historische benadering, nu weer in het spoor dreigt te gaan lopen van de universitaire structuuranalyse, dit ondanks het feit dat de doelstellingen van het voortgezet onderwijs op essentiële punten verschillen van die van de universiteit. Ook de anglist Westerweel (1972) en de germanist Koldijk (1972a) bekritiseren deze nieuwe afhankelijkheid van de literatuurwetenschap.

Reagerend op Westhoff stelt Van Galen, dat de doelstellingen voor het literatuuronderwijs moeten worden afgeleid van het algemene vormingsdoel voor het voortgezet onderwijs en derhalve gericht dienen te zijn op een situatie 'waar-

in we een leraar aantreffen die vakman en pedagoog is en leerlingen die kennis van en inzicht in de letterkunde willen verwerven en die tegelijkertijd in de gelegenheid willen worden gesteld, zich als individu en als sociaal wezen te ontplooien' (41).

Over het door Westhoff gesuggereerde gevaar van indoktrinatie met een bepaald mensbeeld merkt hij op:

'Men kan leerlingen inderdaad indoktrineren met een bepaald ideaal mensbeeld. Indoktrinatie is echter niet het gevolg van het feit dat men pedagogische doelstellingen tracht te realiseren in het literatuuronderwijs, maar van het feit dat er iemand voor de klas staat die wil indoktrineren' (42).

Als voorbeeld van niet-indoktrinerend onderwijs gericht op het realiseren van pedagogische doelen, noemt hij onderwijs dat beoogt 'leerlingen op te voeden tot onafhankelijk denken of hen te helpen om datgene wat in henzelf leeft te ontginnen en te ontplooien' (43). Ook Koldijk wijst erop, dat het literatuuronderwijs ook een pedagogisch aspect kent:

'(...) de jonge mens [moet] opgroeien tot een zelfstandig gedrag, een eigen verantwoordelijkheid en een kritische instelling tegenover de maatschappij.

(...) De vorming tot inzicht in literatuur houdt dus meer in dan het leren kennen van vormen en structuren en deze toe te passen in nieuwe situaties, maar zij moet mede een bijdrage zijn tot de vorming van de mens, die zich in de op hem afstormende maatschappij moet leren bewegen en handhaven.

(...) Als men alleen maar met Forschungsmethoden uit de Literaturwissenschaft werkt, bestaat het gevaar dat dit tot een steriel formalisme leidt. Men moet niet vergeten, dat literatuuronderwijs iets anders is dan het in praktijk brengen van literatuurwetenschap' (44).

Van Galen werkt zijn opvattingen heel concreet uit. Uitgaande van het vormingsdoel: ontplooiing van de leerlingen als individu en sociaal wezen, geeft hij een opsomming van in dit verband veel genoemde algemene onderwijsdoelen en laat vervolgens zien welke mogelijkheden men heeft, om met het inleiden in het lezen van literatuur bij te dragen tot de realisering van algemene onderwijsdoelen. In schema gebracht ziet de uitwerking van Van Galen er als volgt uit (45):

Het algemene vormingsdoel
Ontplooiing van de leerling als individu en sociaal wezen
Van het algemene vormingsdoel afgeleide algemene onderwijsdoelstellingen:
<ol style="list-style-type: none"> 1. door de konfrontatie met de cultuur moet de jeugdige tot een menswaardig bestaan komen, 2. de individuele mogelijkheden moeten tot een zo volledig mogelijke ontplooiing komen, 3. de jeugdige moet worden voorbereid op zijn plaats in de samenleving. Men kan hierbij denken aan een voorbereiding op het toekomstige beroep of de toekomstige studie en aan een vorming die gericht is op een zinvolle vrijetijdsbesteding en een aangepaste sociale omgang. 4. de jeugdige moet opgeleid worden voor zijn sociale taak, waarbij teamgeest en samenwerking een belangrijke rol spelen.'
Mogelijke doelen die door het inleiden van leerlingen in het lezen van literatuur te realiseren zijn en die kunnen bijdragen tot de realisering van de boven opgesomde algemene onderwijsdoelen:
<ol style="list-style-type: none"> 1. We kunnen de leerlingen intensief en extensief leren lezen, we kunnen hun de ogen openen voor allerlei nuances in taalgebruik die samenhangen met persoonlijke, psychologische en sociologische factoren; we kunnen literaire werken soms zelfs hanteren als middelen om de leerlingen de mogelijkheden van een taal te laten zien. Op deze wijze kan het literaire werk een bondgenoot worden in de strijd tegen het woordenboek. 2. We kunnen de leerlingen boeien en ontroeren en hun zo plezier bijbrengen in het lezen van boeken, het kijken en luisteren naar toneelstukken. Tevens kunnen we hen zo opvoeden tot "lezen op eigen initiatief". Op deze wijze brengen we de leerlingen voor nu en later tot een zinvolle wijze van vrijetijdsbesteding. 3. We kunnen de leerlingen konfronteren met de verschijnselen cultuur, kunst, kunstenaar, persoonlijkheid en denker, hetgeen de blik die al te sterk gericht is op de kleine wereld waarin ze leven, verruimt. 4. Door de leerlingen te konfronteren met literaire werken kunnen we voor hen tevens een mogelijkheid openen om zich een beeld te vormen van hun leven en het leven in het algemeen. 5. We kunnen de leerlingen laten kennis maken met de cultuur van heden en verleden met het algemeen menselijke daarin, met allerlei vormen van menselijk zijn en menselijk handelen. 6. We kunnen hun de ogen openen voor de aarde die ze bewonen en voor de gevaren die deze aarde bedreigen. 7. We kunnen hun ook inzicht geven in de maatschappij en de machten die haar beheersen. 8. We kunnen de leerlingen opvoeden tot oordelen, tot het uitspreken van een waardeoordeel, tot een kritische houding, tot zelfstandig, onafhankelijk denken en tot historisch inzicht.'

Van Galen somt verder nog doelen op die men met werkvormen kan realiseren (o.a. zelfstandigheid en samenwerken). Uit de doelen blijkt, dat Van Galen de confrontatie met literaire teksten vooral van belang acht als bijdrage tot:

- de taalkundige vorming/taalverwerving (zie 1);
- de literair-esthetische vorming (zie 2);
- leesplezier/lezen als zinvolle vrijetijdsbesteding (zie 2);
- de algemene culturele vorming (zie 3);
- de zelfverkenning, mens- en levensoriëntatie (zie 4, 5 en 6);
- de maatschappij-oriëntatie (zie 7);
- het aankweken van vaardigheden/attitudes en het verwerven van historisch inzicht (zie 8 en werkvormen).

Het is duidelijk, dat de realisering van de opgesomde doelen niet mogelijk is bij het eenzijdig volgen van een bepaalde benaderingswijze, omdat elke benaderingswijze bepaalde aspecten van het literaire werk belicht en andere buiten beschouwing laat. Van Galen bepleit dan ook een eclectische benadering. Methodische eenzijdigheid wijst hij af. Juist deze eenzijdigheid verwijt hij Westhoff en andere structuralisten. Tegen structuuranalyse op zich heeft hij geen bezwaar. Hij schrijft:

'Ik heb er alleen bezwaar tegen, als er teveel aan gedaan wordt, of als andere belangrijke zaken, zoals het leggen van historische verbanden of het diskussiëren over de werkelijkheid waarnaar het kunstwerk verwijst, daartoe volledig of grotendeels zouden moeten verdwijnen. Ik pleit tegen iedere vorm van eenzijdigheid, omdat een verschraling van het letterkunde-onderricht altijd het gevolg is' (46).

De wijze waarop Van Galen zijn doelstellingen tracht te realiseren, komt kort samengevat hierop neer: een werk wordt geanalyseerd, geïnterpreteerd en geëvalueerd (volgens interne en externe criteria), waarna extra aandacht wordt gevraagd voor zaken die bij de interpretatie misschien slechts summier aan de orde zijn gesteld en die geschikt zijn om bij te dragen tot de realisering van de algemene vormingsdoelen. Zo wijst Van Galen erop, dat men extra aandacht kan besteden aan vormen van menselijk zijn en handelen en vormen van taalgebruik. De leerling leert hierdoor niet alleen zichzelf beter kennen, maar hij wordt ook voorbereid op allerlei vormen van sociaal contact in zijn

latere beroep en vooral daarbuiten. Ook kan de docent de werkelijkheid buiten het kunstwerk expliciet aan de orde stellen en wel op zodanige wijze, dat de leerlingen kennis maken met hun wereld en de maatschappij en de kans krijgen zich als sociaal wezen te ontplooiën. Werken kunnen ook in een historisch perspectief worden geplaatst met de uitdrukkelijke bedoeling het historisch inzicht van de leerlingen te bevorderen. Afhankelijk van de accenten die de docent legt, zal hij gebruik maken van telkens weer andere verworvenheden van de literatuurwetenschap. Wat deze verworvenheden betreft, wijst Van Galen evenals Van 't Hoff Stolk-Huisman de docenten ook op de sociologische benadering.

Het is de verdienste van Van Galen geweest, dat hij er nog eens nadrukkelijk op heeft gewezen, dat het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs in dienst staat van de algemene doelstellingen van dit onderwijs en derhalve geen aftreksel van het universitaire onderwijs mag zijn. Hier immers is, in tegenstelling tot het voortgezet onderwijs, de bestudering van de letterkunde, haar ontstaan, aard en wezen, een doel op zichzelf. We hebben ook ge zien, dat Van Galens uitgangspunt niet betekent, dat hij de 'vakkant' (het verwerven van inzicht in en kennis van literatuur) wil verwaarlozen. Het onderstaande citaat moge dit nog eens onderstrepen:

'De pedagoog voor de klas moet wetenschapsman blijven of wetenschapsvrouw (...). Men kan het literaire werk op zodanige wijze dienstbaar maken, dat het als literair werk niet meer intact blijft. De leraar die zo te werk gaat, is te weinig vakman. Het geldt niet alleen voor de man die oudere werken probeert te "verkopen" en die Karel ende Elegast presenteert als een soort detektive en de Beatrijs als "A nun's story" (...) Het geldt ook voor de leraar die het literaire werk laat verloren gaan in zijn moralisaties en ook voor degenen die de literatuur zien als het middel bij uitstek om te indoktrineren' (47).

Van Galen is ook de eerste geweest, die in de discussie na de invoering van de Mammoetwet duidelijk stelling heeft genomen en met een uitvoerige schets voor een leerplan is gekomen.

De reacties vanuit de praktijk op de opvattingen van Van Galen blijken verdeeld sommigen vinden de aanpak erg idealistisch en vrezen een verzwaring van het letterkunde-onderwijs, anderen waarderen juist de realistische benadering (48).

De discussie over de doelstellingen van het literatuuronderwijs wordt voortgezet. In 1973 wordt er een groot landelijk symposium georganiseerd over het literatuuronderwijs met als doel eenheid in de verscheidenheid van meningen te brengen (49). Het symposium levert niets op (50). Wel interessant zijn de tijdens het symposium verstrekte papers (51). Hierin worden als discussiemateriaal verschillende vormen van literatuuronderwijs beschreven, waarvan men vermoedde dat die in de praktijk voorkwamen. Men krijgt zo een aardige kijk op de praktijk van het toenmalige literatuuronderwijs. Bij de moderne vreemde talen komt men de volgende varianten tegen: leerlingen inleiden in de verhaalanalyse en close reading; inzicht in en kennis van literatuur- en cultuurgeschiedenis bijbrengen; het literatuuronderwijs opgevat als een onderdeel van 'Landeskunde'; uitsluitend individueel onderwijs voor leerlingen die nog belangstelling hebben voor literatuur; literaire werken als middel om de taalvaardigheid te trainen. Kortom, de chaos blijkt groot te zijn.

In 1974 stellen de commissies Modernisering Leerplan Moderne Vreemde Talen, Russisch en Klassieke Talen de Subcommissie Literatuuronderwijs in die als eerste taak krijgt een rapport uit te brengen over de doelstellingen van het literatuuronderwijs. In 1976 brengt de commissie verslag uit in haar *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs*.

2.1.7. De *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs*

De commissie - 6 literatuurwetenschappers en 1 vakdidacticus - beschouwt het literatuuronderwijs als een onderdeel van het begrijpend en kritisch verwerken van teksten in het algemeen, het literatuuronderwijs is dan speciaal gericht op de 'kommunikatie zoals die zich in literaire teksten manifesteert'. Tevens dient het doel te zijn 'de leerlingen de smaak bij te brengen voor het lezen van letterkundig werk' (52).

De doelen die de commissie specifiek met het inleiden in het met begrip en kritisch verwerken van literatuur wil realiseren, koppelt zij aan drie aspecten die zij aan het fenomeen literatuur onderscheidt: literatuur als taaluiting, kunstuiting en maatschappelijk fenomeen. Zo onderscheidt ze doelstellingen in het kader van de 'taalkundige vorming', de 'artistieke vorming' en de 'maatschappelijke vorming' (53). Voor de realisering van de doelstellingen kiest de commissie voor een 'pluralisme van methoden' (54). Hieronder volgt een overzicht van de doelstellingen voorzien van een korte toelichting mijnerzijds.

1. Doelstellingen taalkundige vorming

Met de doelstellingen taalkundige vorming beoogt de commissie de leerlingen inzicht te verschaffen in verschillende vormen en functies van taalgebruik en zo bij te dragen tot de ontwikkeling van hun taalkundige competentie. De doelstellingen luiden (55):

'- (de leerling) heeft door de praktijk van het lezen van literaire werken inzicht in de verschillende mogelijkheden van taalgebruik, als daar zijn:

1. verschil tussen spreektaal en schrijftaal;
2. verschillende soorten van geschreven taal: teksttypen;
3. specifiek literair taalgebruik;
4. individuele vormen van taalgebruik;
5. taaluitingen uit verschillende perioden.'

2. Doelstellingen artistieke vorming

Het resultaat van de realisering van de doelstellingen artistieke vorming dient te zijn, dat leerlingen plezier hebben in het lezen van letterkundige werken en over kennis, inzicht en vaardigheden beschikken die nodig zijn voor het begrijpend en kritisch kunnen verwerken van verhalende teksten en gedichten. De doelstellingen luiden:

'(de leerling)

1. voelt zich gestimuleerd om meer literair werk te gaan lezen, omdat hij emotioneel en intellectueel genoeg heeft beleefd aan eerder gelezen literair werk;
2. is zich bewust van zijn affectieve reacties op teksten;
3. hanteert cognitieve vaardigheden met betrekking tot de structuur en de stijl van teksten;
4. is zich bewust van het verband tussen affectieve en cognitieve aspecten in zijn reactie op de tekst;
5. is zich bewust van de relatie tussen de in de tekst geboden en de buiten-literaire werkelijkheid.'

3. Doelstellingen maatschappelijke vorming

Het resultaat van de realisering van de doelstellingen dient te zijn, dat de leerling inzicht heeft in maatschappelijke en ideologische implicaties van het literaire werk en geleerd heeft een standpunt in te nemen ten aanzien

'(de leerling)

1. is zich bewust van de relatie tussen de in de tekst geboden en de buiten-literaire werkelijkheid;
2. bezint zich op de probleemstellingen op maatschappelijk en levensbeschouwelijk gebied die in de teksten aan de orde komen in hun samenhang met toestanden en verhoudingen in het betreffende land en in de betreffende periode;
3. neemt een standpunt in t.o.v. de sociale culturele, ethische en politieke overwegingen die ten grondslag liggen aan de verschillen tussen groeperingen in de samenleving.'

Uit de door de commissie gegeven toelichting op de doelen blijkt, dat de realisering ervan vooral inhoudt leerlingen inleiden in het analyseren van 'verhalende structuren' en 'lyrische poëtische structuren' en hen bekend maken met de sociologisch-ideologisch-kritische literatuurbeschouwing. Een didactische operationalisering ontbreekt. De commissie acht zich hiervoor niet competent en beveelt hiervoor een nieuwe commissie aan met leden die dichter bij de praktijk van het literatuuronderwijs staan.

Over de plaats van de literatuur- en cultuurgeschiedenis zegt de commissie:

'De leerlingen zullen eraan wennen, bij het bestuderen van een tekst ook summieri informatie in te winnen over schrijver, periode, genre en over het cultuurpatroon en de levensomstandigheden van die tijd, omdat het alleen met behulp van die kennis mogelijk is, adequaat te reageren op het tekstaanbod' (56).

Over de plaats van het literatuuronderwijs in het geheel van het vreemdetalenonderwijs is de commissie van mening, dat literatuuronderwijs onmisbaar is, 'wil de introductie in de vreemde taal zelf, met bijbehorend land, cultuur en geschiedenis, werkelijk iets voorstellen (...)' (57). Vergeleken met Van Galen naar wie o.a. wordt verwezen, betekenen de doelstellingen zoals geformuleerd door de commissie een verschraling. Met name de door Van Galen geformuleerde doelen ten behoeve van de zelfverkenning en de mens- en levensoriëntatie van de leerlingen krijgen duidelijk minder aandacht. Ook t.a.v. de relatie literatuurwetenschap - literatuuronderwijs lijkt de commissie een ander standpunt in te nemen dan Van Galen. Terwijl Van Galen op basis van de door hem gekozen doelen vrij gebruik maakt van de literatuurwetenschap, presenteert de commissie tamelijk normatief een aftreksel van literatuurwetenschappelijke benaderingswijzen, waarbij nauwelijks wordt in-

gegaan op de vraag of dit haalbaar en zinvol is voor het voortgezet onderwijs. Een dergelijke presentatie van doelstellingen zonder voldoende aandacht voor de didactiek vindt de Neerlandicus Hawinkels (1976) een 'gratuite bezigheid' (58). Juist het ontbreken van een didactiek die leesplezier bevordert, is voor hem oorzaak van de impasse waarin volgens de schrijvers van de nota het literatuuronderwijs terecht is gekomen. In dit verband vraagt hij zich dan ook af, of de cognitief-analytische tekstbenadering zoals voorgesteld in de nota, wel bijdraagt tot het door de commissie beoogde leesgenoegeen, gezien de negatieve ervaringen hiermee in de praktijk. Hij verwijt de commissie verder, dat ze, gezien het ontbreken van aandacht voor jeugd- en triviale literatuur, 'objectcentered' en niet 'pupilcentered' te werk is gegaan (59).

Ook de germanisten Burgers en Zeilstra (1976) missen in de nota een aansluiting bij voor de leerlingen populaire literatuur. Beiden wijzen ook op een 'methodologische inconsequentie' die samenhangt met het door de commissie gehanteerde literatuurbegrip: literaire teksten worden gedefinieerd als op zich zelf te waarderen objecten, terwijl de 'doelstellingen maatschappelijke vorming' er vanuit gaan, dat een literaire tekst juist niet een op zich zelf te waarderen object is. Burgers en Zeilstra noemen de nota dan ook een nota met 'twee gezichten': 'Met de ene mond staat zij een kritische benadering van literatuur voor, met de andere mond propageert zij de traditionele smaakmakerij' (60).

De romanist Plessen (1976) - een van de samenstellers van de nota - vindt, dat de 'historiciteit' van de tekst niet gereduceerd mag worden tot het aanbieden van summier informatie over schrijver, periode, genre en het cultuuropatroon en de levensomstandigheden van de tijd waarin het werk is geschreven. Juist met het oog op de maatschappelijke vorming van de leerlingen acht hij het van belang, 'dat niet met het badwater (de traditionele literatuurgeschiedenis) het kind (de historiciteit van het werk) wordt weggegooid' (61). Er is door de samenstellers van de nota niet op de kritiek gereageerd. Een nieuwe commissie die voor de didactische operationalisering moest zorgen, is nooit ingesteld.

De conclusie uit dit alles is, dat de nota weinig heeft bijgedragen tot de doelstellingdiscussie. Uit de kritiek van Hawinkels kan men opmaken, dat de praktijk ook niet zo'n behoefte meer had aan doelstellingen. Men was veel eerder geïnteresseerd in een didactiek die leesplezier verschaft.

2.1.8. Het denken over de doelstellingen vanaf 1976

Na 1976 zijn er geen pogingen meer ondernomen, tot een consensus over de doelstellingen te komen. De publicaties die verschenen zijn, zijn voornamelijk verslagen van leservaringen. Uit deze verslagen blijkt, dat leesplezier als voorwaarde en doel allengs meer aandacht krijgt. Hiervoor was in 1976 al door Hawinkels gepleit. Leesplezier als voorwaarde houdt in, dat de van leerlingen verlangde prestaties en inspanningen nooit ten koste mogen gaan van het leesplezier (62). Terecht stelt Flippo in dit verband, dat leesplezier en leesinspanning 'complementair' zijn (63). Leesplezier wordt in de praktijk en in literatuurdidactische publicaties nogal eens verbonden met oppervlakkig vermaak, afkeer van cognitieve zaken en handhaven van de status quo: 'als ze maar lezen, wat ze lezen doet er niet toe' (64). Uit publicaties van Thijssen (1981d), Kast (1981), De Vries (1983a) en Flippo (1984) blijkt echter - impliciet of expliciet - dat leesplezier als voorwaarde en doel niet mag inhouden, dat het onderwijs blijft steken in het honoreren of versterken van bestaande voorkeuren, maar dat er ook naar gestreefd wordt leerlingen verder te brengen in hun mogelijkheden met literatuur om te gaan, door hen o.a. met andere tekstsoorten en andere wijzen van tekstverwerking bekend te maken.

Pleidooien voor leesplezier gaan samen met voorstellen voor meer leerlinggericht onderwijs. Het gaat hierbij om voorstellen m.b.t. de tekstkeuze, de tekstordening, de tekstverwerking en de toetsing. In de betreffende paragrafen ga ik hierop nader in. Mede onder invloed van de receptie-esthetica is hierbij vanaf 1980 het accent vooral komen te liggen op voorstellen voor een tekstverwerking die de leerling als lezer met zijn leeservaringen serieus neemt. De receptie-esthetica ziet de tekstbetekenis als een 'vorm van interactie tussen tekst en lezer' (65). Voor de onderwijssituatie betekent dit, dat niet meer gevraagd moet worden naar 'de' betekenis van de tekst, maar dat het gesprek dient te gaan over de reacties van interpretatieve en evaluatieve aard die de tekst teweegbrengt bij de leerlingen. Flippo (1980) zegt hierover:

'De leerling die de tekst leest, zal vanuit zijn persoonlijkheid, dus subjectief de tekst trachten te verstaan, te normaliseren. De leraar dient daarop m.i. niet als de altijd alles wetende docent te reageren, maar als mede-recipient, die natuurlijk wel enige voorsprong heeft. Dit wil echter niet zeggen, dat hij (of het boek!) het daarom ook beter weet. Zijn weten berust ook op persoonlijke receptie en

interpretatie. Het gaat niet om de betekenis, het gaat eerder om mogelijkheden, om ideeën van betekenissen. Hierdoor onderscheiden literaire teksten zich van niet-literaire, van 'gewone' teksten, niet door hun zgn. meerwaarde, maar door hun structureel anders zijn, door hun open zijn' (66).

Flippo wijst er ook op, dat juist de openheid van de teksten het ongewenst maakt tot exacte leerdoelstellingen bij teksten te komen, 'want ze zijn in strijd met hun intentie en appelstructuur' (67). Op niet alleen de sturende maar ook de verschrallende werking van het formuleren van exacte leerdoelen bij teksten is eerder ook al door Van Galen en Vos gewezen (68).

De aandacht voor leesplezier houdt niet in, dat geen andere doelen meer worden nagestreefd. Uit publicaties blijkt - expliciet of impliciet - dat men veeleer een combinatie van doelen nastreeft (69). Wel blijken accentverschillen in het belang dat men aan de verschillende doelen hecht. De doelen die naast leesplezier de belangrijkste zijn, kunnen m.i. als volgt worden gerubriceerd:

literair-esthetische vorming

leerlingen inzichten, kennis, vaardigheden en houdingen bijbrengen voor het begrijpend en waarderend lezen van literatuur (70),

zelfverkenning, mens- en levensorientatie of persoonsvorming

de leerlingen helpen zichzelf, de ander, de eigen levenssituatie beter te leren kennen (71);

maatschappij-orientatie

de leerlingen inzicht geven in aspecten van de maatschappelijke werkelijkheid, hen opvoeden tot het innemen van een eigen standpunt (72).

De laatste twee doelen - zelfverkenning etc. en maatschappij-oriëntatie - komt men vanaf 1976 bijna altijd in combinatie tegen. Van de doelen die men minder vaak tegenkomt, lijken mij taalkundige vorming (met name het bevorderen van de leesvaardigheid), kennis van land en volk en creatieve vorming (met name ook door productief-creatieve activiteiten) de belangrijkste (73).

Uit de boven beschreven discussie blijkt steeds weer de invloed van de trends binnen het universitaire literatuuronderwijs op het voortgezet onderwijs (zie de nieuwste trend de receptie-esthetica). Ook blijkt telkens weer, dat het volgen van deze trends een verschralling van de vormende waarde van

het literatuuronderwijs tot gevolg heeft. Literatuuronderwijs dient dan ook geen vertaling te zijn van trends binnen het wetenschappelijk onderwijs. De doelstelling van dit onderwijs is immers een geheel andere dan die van het voortgezet onderwijs. We dienen ons bij het literatuuronderwijs derhalve te laten leiden door doelen geformuleerd in het licht van het algemene vormingsdoel van het voortgezet onderwijs.

2.1.9. Samenvatting

Uit de leerplannen en examenprogramma's (zie par. 2.1.1.) zoals die in het begin van de jaren zestig golden, blijkt dat literatuuronderwijs primair werd gezien als cultuuroverdracht. Het onderwijs diende de leerlingen met belangrijke werken te confronteren en hun tevens kennis van de geschiedenis van de vreemde literatuur bij te brengen. Vooral als gevolg van de waarde die de toenmalige geïnteresseerden en de docenten hechtten aan kennis van de literatuurgeschiedenis, bestond tot zeker in het begin van de jaren zestig de lespraktijk vaak voornamelijk uit overdracht van kennis van literaire stromingen, waarbij de teksten (vaak fragmenten) voornamelijk als illustratiemateriaal dienst deden (zie par. 2.1.2.). Het literatuuronderwijs was veelal een aftrekstel van de literair-historische benadering die men tijdens de eigen opleiding had leren kennen. Onder invloed van de ergocentrische richtingen binnen de literatuurwetenschap en als gevolg van veranderde opvattingen over onderwijs in het algemeen wordt er vanaf 1963 in toenemende mate tegen deze vorm van literatuuronderwijs geprotesteerd. Gepleit wordt voor literatuuronderwijs gericht op het literair-kritisch leren lezen en op het leren appreciëren van literaire kunstwerken (zie par. 2.1.2.). Behalve als bijdrage tot de realisering van deze literair-esthetische doelen wordt het literatuuronderwijs ook van belang geacht voor de realisering van doelen ten behoeve van de zelfverkenning en de mens- en levensoriëntatie van de leerlingen.

In het kader van de Mammoetwetgeving veranderen de eisen voor het literatuuronderwijs. Het accent komt te liggen op het bijbrengen van inzicht in en kennis van literatuur ten behoeve van het met begrip kunnen lezen (zie par. 2.1.5.). Bij de concretisering van de nieuwe eisen wordt vooral aansluiting gezocht bij de structuuranalyse, die inmiddels binnen de ergocentrische benaderingswijze is gaan domineren. Tegenstanders van deze nieuwe afhankelijkheid van de literatuurwetenschap wijzen op het verschrallende effect hiervan voor de vormende waarde van het literatuuronderwijs: het onderwijs dreigt te

ontaarden in overdracht van vormen en structuren. Gepleit wordt voor een eclectische benadering, waarbij de docent uitgaande van een breed aantal doelstellingen geformuleerd in het licht van het vormingsdoel van het voortgezet onderwijs, vrij gebruik maakt van de literatuurwetenschap (zie par. 2.1.6.). Literair-esthetische doelen en doelen in het kader van de zelfverkenning en de mens- en levensoriëntatie blijken de belangrijkste. Onder invloed van de literatuur-sociologie krijgt ook de relatie literatuur - maatschappij meer aandacht (literatuuronderwijs als bijdrage tot de maatschappij-oriëntatie). Vanaf + 1976 wordt steeds duidelijker, dat de voorname op de tekst gerichte aanpak onvoldoende in staat is, de leerlingen plezier in het lezen bij te brengen. Leesplezier als voorwaarde en doel krijgt allengs meer aandacht. Gepleit wordt voor een didactiek die de leerling als lezer met zijn leeservaringen serieus neemt. Voorstellen hiertoe worden met name vanaf het eind van de jaren zeventig ook ondersteund vanuit de receptie-esthetica. Naast leesplezier blijven literair-esthetische doelen en doelen ten behoeve van de zelfverkenning, mens-, levens- en maatschappij-oriëntatie de belangrijkste. Minder vaak genoemde doelen die men ook al eerder in de discussie tegenkomt, zijn: bijdragen tot de taalverwerking (met name de leesvaardigheid), het vergroten van kennis van land en volk en bijdragen tot de creatieve vorming.

In de beschreven discussie heb ik mij een voorstander getoond van een ruime formulering van de doelstellingen uitgaande van het algemene vormingsdoel van het voortgezet onderwijs. Een concretisering van mijn opvattingen biedt hoofdstuk 5, par. 5.2.

2.2. De plaats van het literatuuronderwijs

2.2.1. De plaats van het literatuuronderwijs in het leerplan

Vóór de invoering van de Mammoetwet (1968) was het literatuuronderwijs een onderdeel van het talenonderwijs. De Mammoetwet heeft hierin geen verandering gebracht.

In het begin van de jaren zestig is er in de nota *Doelendonderzoek* wel voor gepleit, het literatuuronderwijs aan het HAVO te beperken ten gunste van meer aandacht voor 'land, volk, zeden en gewoonten' (74). Uit het verslag van de vakbesprekingen, georganiseerd door de Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., blijkt dat in de jaren zestig veel docenten aan de toenmalige ex-

perimenterescholen eenzelfde mening waren toegegaan:

'Velen [de docenten van de experimenterescholen] menen dat kennis van land, cultuur en volk gedeeltelijk de plaats van literatuur inneemt of moet innemen. Het traditionele literatuuronderwijs paste volgens hen slechts in een verouderd interpretatiekader, in een tijd waarin men voornamelijk of alleen maar door de literatuur contact had met het vreemde land. Thans, in onze moderne tijd, is literatuur slechts één aspect in het cultuurpatroon van een land dat wij willen leren kennen' (75).

De pleidooien voor inperking van het literatuuronderwijs ten gunste van een kennismaking met andere aspecten van de vreemde cultuur zijn door de wetgever niet gehonoreerd.

Blijkens een toelichting van de inspecteurs moderne vreemde talen (1972) is het onderdeel literatuur in het kader van de Mammoetwetgeving in de programma's voor de moderne vreemde talen opgenomen, omdat 'literatuur (...) een taalgebonden cultuuruiting [is] die juist door deze gebondenheid deel uitmaakt van de programma's' (76).

Het literatuuronderwijs blijft in het leerplan gereserveerd voor de bovenbouw. Uitspraken over de aan het literatuuronderwijs te besteden tijd zijn door de wetgever nooit gedaan. Wel heeft de Werkgroep Vreemde Talen H.A.V.O. (1967-1968) aanbevolen, gemiddeld 1 uur per week aan het literatuuronderwijs te besteden.

De leerplannen die golden vóór de invoering van de Mammoetwet, gaven voor het literatuuronderwijs eveneens alleen voorschriften voor de bovenbouw. Voor de onderbouw hebben de leerplannen voor de moderne vreemde talen wel altijd voorschriften gegeven voor het lezen. Zo eist het huidige leerplan voor de onderbouw het lezen van 'eenvoudige teksten' (77).

In de literatuur is er verscheidene malen voor gepleit, al in de onderbouw een begin te maken met de literaire vorming van de leerlingen (78). De argumenten zijn samengevat de volgende:

- literaire vorming is een zaak van geleidelijke ontwikkeling, waarmee men derhalve zo vroeg mogelijk dient te beginnen, wil men tenminste geen kansen laten liggen;
- de confrontatie met het literatuuronderwijs geschiedt te onvoorbereid. Dit geldt én voor de tekstkeuze én voor de wijze van tekstverwerking.

Illustratief is in dit verband de utlating van De Melker in 1981:

'(...) juist door de krankzinnige gedachtenkronkel van de tweedeling: lesgeven in de onderbouw (is fundamenteel anders dan?) les-

geven in de bovenbouw, een door ons onderwijsbestel ingebakken idee sedert de geboorte van de IBS in 1863, hebben taalleraren generaties van pubers in de eerste drie leerjaren in de kou laten staan. Veel kennis van de pubertijdpsychologie [!] is er niet voor nodig om te beseffen, dat we onze leerlingen in de meest kritieke fase van hun ontwikkeling in de culturele en literaire kou laten staan. En dan maar klagen in de vierde klas over gebrek aan belangstelling voor poëzie, toneel en roman ...' (79).

Als belangrijkste hindernissen voor het invoeren van literatuuronderwijs in de onderbouw worden genoemd (80):

- het ontbreken van geschikt materiaal. Er zijn teksten nodig die voor de leerlingen redelijk vlot te lezen zijn en waarvan de inhoud of de wijze van verwoorden hun ook iets te zeggen heeft. In de praktijk blijkt bij een geschikte inhoud de taal vaak te moeilijk; biedt de taal geen noemenswaardige problemen, dan blijkt de inhoud nogal eens te kinderachtig;
- docenten blijken erg vast te zitten aan hun spraakkunstleergang en komen daarom aan lezen überhaupt niet toe;
- docenten blijken onvoldoende zicht te hebben op mogelijkheden al in de onderbouw een begin te maken met literatuuronderwijs.

Aanzetten voor het lezen van fictie in de onderbouw vinden we bij Kessels c.s. (vooral Duits) (1981) en Lindcart (Engels) (1982). Beiden maken echter te weinig verschil tussen lezen ten behoeve van de leesvaardigheidstraining enerzijds en lezen in het kader van literatuuronderwijs anderzijds.

Ik ondersteun de bovengenoemde argumenten voor literatuuronderwijs in de onderbouw. Dit onderwijs mag er echter niet toe leiden, dat de leesvaardigheidstraining vervangen wordt door literatuuronderwijs. Ik pleit daarom voor én lezen ten behoeve van de realisering van leesvaardigheidsdoelen én lezen ten behoeve van de realisering van literatuuronderwijsdoelen. Realisering van beide soorten doelen aan de hand van dezelfde teksten lijkt mij in de beginfase van het onderwijs in het Duits niet goed mogelijk, omdat lezen ter bevordering van de leesvaardigheid o.a. vereist, dat leerlingen in behoorlijk tempo veel en vooral langere teksten doorwerken (81). De hiervoor gebruikte teksten - de 'essay readers' of 'doorrenboekjes' - hebben echter over het algemeen noch naar inhoud noch naar vorm iets te bieden wat interessant genoeg is om er in het kader van literatuuronderwijs aandacht aan te besteden. Voor literatuuronderwijs in de beginfase zijn er echter wel genoeg korte teksten (gedichten, Kurzprosa, korte verhalen etc.) (82). Het

lijkt mij daarom wenselijk in de beginfase langere teksten voor de leesvaardigheidstraining en korte teksten voor het literatuuronderwijs te gebruiken, waarbij dan wel geleidelijk aan ook op langere teksten wordt overgegaan. Vanaf het laatste trimester van de derde klas zijn er m.i. voldoende langere teksten die de leerling in behoorlijk tempo kan lezen en die tevens mogelijkheden bieden voor het literatuuronderwijs. In hoofdstuk 5, par. 5.3. en par. 5.4. werk ik mijn opvattingen over literatuuronderwijs in de onderbouw nader uit.

2.2.2. De plaats van het literatuuronderwijs als onderdeel van het talenonderwijs

In de discussie zoals die in de afgelopen twintig jaar is gevoerd, zijn ook voorstellen gedaan om het literatuuronderwijs bij de afzonderlijke talen weg te halen. Ik geef hieronder de belangrijkste voorstellen met de motivering.

1. Een verplicht vak 'algemene literatuur' waarbij aandacht wordt besteed aan verschijnselen (werken, schrijvers, stromingen etc.) uit vooral belangrijke Europese literatuur (Kruithof 1968)

Motivering

Literatuur is evenmin als andere kunstuitingen aan de grenzen van een land of taalgebied gebonden. Koppeling van literatuuronderwijs aan een taal leidt ertoe dat de leerlingen bijna uitsluitend kennis maken met verschijnselen uit de literaturen van de talen die zij in hun pakket hebben.

2. Een keuzevak 'algemene literatuurwetenschap' met een voornamelijk literair-theoretische invulling (Bonset 1972)

Motivering

Het vak is bedoeld voor de echt voor literatuur gemotiveerde leerlingen. Door er een keuzevak van te maken heeft men meer kans inderdaad de echt geïnteresseerde leerlingen te krijgen. Gekozen is voor één vak voor alle talensecties om op deze wijze allerlei negatieve effecten van gebrek aan samenwerking tussen de talensecties op de scholen te voorkomen.

3. Een verplicht vak 'literatuur' waarbij aan allerlei soorten fictie aandacht wordt besteed (Hawinkels 1976)

Motivering

Literatuuronderwijs per taal met daarbij de verplichting teksten te lezen in de taal waarin deze oorspronkelijk zijn geschreven, sluit niet aan bij de leeswerkelijkheid van de leerlingen.

Als variant op 3 heeft Kruithof (1977) nog genoemd een verplicht vak zonder eindexamen vergelijkbaar met de positie van de meeste expressievakken. Bij een dergelijk vak zonder examendwang, verplichte boekenlijst

en vastomschreven leerstof zou het literatuuronderwijs beter op de behoeften van de klas en de individuele leerling kunnen worden afgestemd. Dit voorstel heeft Kruithof later ingetrokken, enerzijds omdat de leerlingen een dergelijk vak zonder eindexamen niet serieus zouden nemen en anderzijds omdat het leraren die er uitsluitend 'gevoelsmatige doelstellingen' op na houden, in de kaart zou kunnen spelen. Literatuur zou dan kunnen ontaarden 'in een uurtje creatief schrijven, dramatiseren en communiceren, de werkvormen verdringen de doelen' (83).

4. Literatuur in samenhang met andere kunstuitingen behandelen (Smit 1980)

Motivering

Literatuur is evenmin als vele andere kunstuitingen aan de grenzen van een bepaald land of taalgebied gebonden en kan derhalve misschien beter 'in direct verband met de vele andere kunstzinnige uitingsvormen' worden behandeld (84).

Voorstanders van handhaving van literatuur als onderdeel van het talenonderwijs noemen vooral de volgende argumenten:

- literatuur is een onderdeel van de vreemde cultuur. Taal en cultuur dienen geïntegreerd te worden aangeboden (85),
- het lezen van literatuur is ook bevorderlijk voor de taalverwerving, met name voor de leesvaardigheid (86),
- literatuur is een belangrijk vormend onderdeel van het talenonderwijs (87).

Uit de argumenten pro en contra blijkt, dat naast overwegingen van pedagogische en didactische aard ook de visie op literatuur een rol speelt: literatuur als supranationaal verschijnsel en literatuur als aspect van een bepaalde cultuur.

Ik ben voorstander van literatuuronderwijs als onderdeel van het talenonderwijs. Mijn belangrijkste argument hiervoor is, dat een eventueel apart vak 'literatuur' of 'kunstzinnige vorming' altijd een keuzevak zal zijn. Dit zal ertoe leiden, dat het slechts door een kleine groep gekozen wordt: het heeft immers geen direct nut. Het gevolg is, dat binnen het toch al sterk cognitief en op het overdragen van zekerheden gericht onderwijs een vak dat een nodig tegenwicht kan bieden, voor een groot aantal leerlingen verdwijnt.

2.2.3. Talenpakketten zonder literatuuronderwijs

In 1980 stelt het N.G.L. (Nederlands Genootschap voor Leraren) voor, in alle vakkenpakketten tenminste twee talen op te nemen. Om een te zware belasting van de leerlingen tegen te gaan en lesuren te besparen, zou dan voor de zware B-richting literatuur als eindexamenonderdeel moeten vervallen.

In de in hetzelfde jaar verschenen nota van de Interim Begeleidingscommissie ITS-onderzoek (zie Smit 1980) wordt de suggestie gedaan bij de moderne vreemde talen naast een volledig programma, d.w.z. een programma dat behalve het onderwijs in de taalvaardigheden ook het bijbrengen van inzicht in en kennis van literatuur bevat, een beperkt programma zonder literatuuronderwijs in te voeren. Afhankelijk van de inhoud van dit programma zouden dan twee of drie van deze beperkte programma's bij het eindexamen kunnen tellen voor één taal. Met dit voorstel hoopt men het voor de leerlingen aantrekkelijker te maken, meer talen te kiezen dan verlangd wordt en zo ertoe bij te dragen, dat meer leerlingen met de wenselijk geachte kennis van meer dan één vreemde taal de school verlaten. De mogelijkheid tenminste twee moderne vreemde talen in zijn pakket op te nemen, heeft iedere leerling ook al binnen de huidige wet. In de nota wordt echter het vermoeden geuit, dat hiervan te weinig gebruik wordt gemaakt, omdat de moderne vreemde talen met name door het onderdeel literatuur met de verplichte boekenlijst zulke tijdrovende vakken zijn. In de nota wordt er verder op gewezen, dat de voorstellen ook 'een grotere souplesse' in het onderwijs mogelijk maken, wat in overeenstemming wordt geacht met de bedoeling van de W.V.O. om 'een onderwijsstructuur te scheppen waarin iedere leerling datgene kan vinden wat past bij eigen aard, vermogens en behoeften' (88). In dit kader dient volgens de nota ook geaccepteerd te worden, dat 'niet alle leerlingen behoefte hebben aan of belangstelling hebben voor het onderdeel literatuur van "hun" taal' (89). In 1983 beveelt het inspectiecollege VO/AV de minister aan, bij het examen tenminste twee moderne vreemde talen verplicht te stellen. Als alternatief wijst de inspectie op de mogelijkheid in plaats van een tweede taal, een tweede + een derde taal volgens een gedeelte van het examenprogramma te kiezen, b.v. alleen de receptieve vaardigheden. In dit geval zouden de tweede en derde taal samen niet meer lesuren vergen dan een tweede taal volgens het volledige programma. Uit het voorstel van de inspectie wordt niet duidelijk of het onderdeel literatuur ook tot de gedeelten van het eindexamenprogramma behoort die de leerlingen kunnen kiezen.

Ik ben van mening, dat zowel het schrappen als het toevoegen van vakinhouden gemotiveerd moeten worden vanuit een visie op het vak in relatie tot het geheel van vormingstaken van de school. Wanneer een vakonderdeel tijdrovend blijkt te zijn, waardoor andere behoeften in het gedrang komen, zou men zich eerst moeten afvragen of niet met een minder tijdrovend programma toch nog acceptabele doelen kunnen worden gerealiseerd.

In de I.B.I.-nota wordt t.a.v. de mogelijkheid tot het laten vallen van het onderdeel literatuur verwezen naar de behoeften van leerlingen. Ik wil hierbij opmerken, dat er wellicht ook leerlingen zijn die de voorkeur geven aan een beperkt taalvaardigheidsprogramma in combinatie met literatuur.

Ik vind wel, dat men ten aanzien van de behoeften van de leerlingen ook een zekere voorzichtigheid moet betrachten. Teveel toegeven aan behoeften kan er gemakkelijk toe leiden, dat het directe nut, b.v. voor vervolgopleiding of beroep, het onderwijsaanbod te zeer gaat bepalen. Het vreemde talenonderwijs binnen het voortgezet onderwijs - dat algemeen vormend onderwijs is - zou dan wel eens kunnen ontaarden in een optelsom van taalvaardigheidscursussen zoals die aan commerciële taleninstituten worden gegeven.

2.2.4. Samenvatting

In publicaties wordt er in toenemende mate voor gepleit, ook in de onderbouw literatuuronderwijs te geven (zie par. 2.2.1.). Men hoopt zo de kloof tussen wat leerlingen lezen en de tekstkeuze en wijze van tekstverwerking in de bovenbouw te overbruggen. Vanuit de praktijk zijn weerstanden te verwachten, omdat men erg vast zit aan de leergang, over onvoldoende kennis van geschikt materiaal beschikt en te weinig zicht heeft op mogelijkheden om met teksten om te gaan. Ik heb mij een voorstander getoond van literatuuronderwijs in de onderbouw, maar heb er daarbij wel op gewezen, dat dit onderwijs niet mag leiden tot verwaarlozing van de leesvaardigheidstraining. In de literatuur is ook een paar maal gepleit voor het loskoppelen van het literatuuronderwijs van het talenonderwijs (voor de voorstellen en gebruikte argumenten zie par. 2.2.2.). Ik heb deze voorstellen afgewezen, mede omdat een apart vak literatuur altijd zal betekenen, dat dit vak een keuzevak wordt, waardoor minder leerlingen van dit vormingsaanbod gebruik zullen maken. Ten aanzien van voorstellen om het kiezen van een tweede en eventueel derde taal aantrekkelijker te maken door het laten vallen van het 'tijdrovende' onderdeel literatuur, ben ik van mening, dat de mogelijkheden voor het realiseren van zinvolle doelen met een minder tijdrovend literatuur-

programma onvoldoende zijn onderzocht (zie par. 2.2.3.). Ik heb er daarnaast ook op gewezen, dat teveel toegeven aan behoeften van leerlingen er gemakkelijk toe kan leiden, dat de vraag naar het directe praktische nut het onderwijsaanbod te zeer gaat bepalen.

2.3. De tekstkeuze

2.3.1. De tijd waaruit de teksten stammen

Voor de invoering van de Mammoetwet nam de moderne literatuur (literatuur na 1945) vermoedelijk een bescheiden plaats in binnen de klasselectuur.

De belangrijkste redenen hiervoor waren:

1. de wetgever schreef het lezen van moderne literatuur niet voor;
2. de behandeling van een chronologisch overzicht kostte zoveel tijd, dat men aan de moderne tijd vaak niet toe kwam (90);
3. tijdens de opleiding werd vermoedelijk over het algemeen weinig aandacht besteed aan de moderne literatuur. Deze literatuur werd veelal nog beschouwd als behorende tot het terrein van de literaire kritiek. Zo is Bomhoff in 1963 nog van mening, dat docenten geen moderne literatuur mogen behandelen, omdat zij daartoe niet zijn opgeleid (91). Deze vermoedelijk geringe aandacht voor de moderne literatuur tijdens de opleiding had tot gevolg, dat docenten niet alleen tamelijk onbekend waren met deze literatuur, maar zich met name ook ten aanzien van de waarde ervan onzeker voelden (92);
4. er bestonden morele bezwaren (93).

In de literatuur nemen vanaf het begin van de jaren zestig de pleidooien toe om ook moderne literatuur te lezen (zie Harberts (1963), Van der Linden (1963a en b), Buning (1963) en Van 't Hoff Stolk-Huisman (1963)). Uit het artikel van Harberts blijkt, dat het steeds moeilijker werd leerlingen voor de oudere letterkunde te interesseren en dat zij ook aandacht voor de moderne literatuur verlangden. De verminderde belangstelling voor de oudere literatuur had zeker te maken met de toenemende democratisering van het onderwijs. Deze had tot gevolg, dat steeds meer leerlingen de school bezochten voor wie het sterk op cultuuroverdracht gerichte onderwijs niet aansloot bij hun culturele achtergronden (94).

Voor een doorbraak in het denken over de plaats van de moderne literatuur heeft wellicht de germanist Würzner (1968) gezorgd met zijn in 1967 gehouden

toespraak voor de sectie Duits van de Vereniging van Leraren in Levende Talen. Würzner is van mening, dat het lezen van oudere teksten van de docent verlangt, dat hij ten behoeve van een verantwoorde interpretatie allerlei contextinformatie geeft (literatuur-historische, historische, sociologische en geesteshistorische) wat a) de docent veel tijd kost en b) de leerling met allerlei feiten confronteert waarmee hij weinig kan beginnen. Een beter begrijpen van de moderne wereld waarin de leerling later moet leven en werken, wordt hierdoor volgens Würzner niet bereikt, terwijl dit wel het doel van het onderwijs dient te zijn. Daarom lijkt het hem beter uit te gaan van de moderne literatuur, omdat 'deze literatuur toch op dezelfde actuele wereld betrokken is, waarin de leerlingen en tenslotte ook wij zelf leven' (95). Door zijn tekstkeuze zo duidelijk te motiveren vanuit het veranderde denken over doel en inhoud van het onderwijs, bood Würzner docenten de gelegenheid met een gerust geweten af te stappen van het overzicht van de literatuurgeschiedenis. Wel wijst hij op de mogelijkheid, uitgaande van de moderne literatuur, lijnen terug te volgen in de literatuurgeschiedenis die essentieel zijn voor de moderne literatuur. Zoals we al gezien hebben bij de bespreking van het nu geldende examenprogramma, heeft de wetgever zich bij dominante opvattingen in de discussie aangesloten en wordt van leerlingen verlangd, dat ze in ieder geval ook werken uit de laatste halve eeuw hebben gelezen. Voor de docent betekent dit, dat hij in zijn lessen toch zeker ook aan deze literatuur aandacht moet besteden. Aandacht voor de eigentijdse literatuur sluit ook aan bij de eis dat het onderwijs in het kader van de Mammoetwet meer rekening dient te houden met de werkelijkheid van en rondom de leerlingen (zie par. 2.1.4.).

In de in 1971 verschenen voorlichtingsbrochure voor het talenonderwijs in het kader van de Mammoetwet (96) wordt het lezen van vooral ook eigentijdse literatuur nog eens extra benadrukt door Van 't Hoff Stolk-Huisman. Ze wijst erop, dat deze de belangstelling van de leerlingen heeft en hen bovendien confronteert met 'eigentijdse taal en situaties'. Een tweede argument is, dat de 'gewone lezer' vermoedelijk alleen eigentijdse literatuur leest (97). In publicaties is echter ook gewaarschuwd voor het gevaar van een overaccentuering van de eigen tijd (98). Bijzonder fel haalt Van Galen uit. Hij spreekt van een 'anti-historische mode' die verschrallend werkt, en stelt:

'Zeker vwo-leerlingen behoren ervan op de hoogte te zijn, dat er vroeger ook wel eens gedacht, geleefd, gebeden en gevloekt is. Zelfs havo-leerlingen zullen van een konfrontatie met het verleden geen blijvende schade ondervinden' (99).

Van Galen pleit t.a.v. het VWO voor projectjes, waarin 'expliciet en op diepgaande wijze historische verbanden aan de orde worden gesteld' (100). Dergelijke projectjes zijn nooit verschenen. Met de invoering van de Mammoetwet is de oudere literatuur (vóór 1900) nagenoeg uit de literatuurdidactische publicaties verdwenen.

Vanuit de praktijk hoort men, dat met name aan het HAVO het wekken van belangstelling voor oudere literatuur problemen oplevert. Dit mag echter blijkens het in 1983 door het inspectiecollege VO/AV gepubliceerde rapport over het schoolonderzoek niet tot gevolg hebben, dat literatuur uit de tijd vóór de laatste halve eeuw niet meer op de boekenlijst voorkomt.

Ik ben tegen het schrappen van oudere teksten uit het tekstaanbod. De confrontatie van het heden met het verleden en de reflectie hierop kunnen de leerlingen inzicht geven in de 'historische dimensie' van ons bestaan (101). Uiteraard dient het tekstaanbod wel afgestemd te zijn op wat leerlingen aankunnen. Wanneer de taal te veel problemen oplevert, kan men altijd overwegen een werk in vertaling te lezen.

2.3.2. Verbreding van het tekstaanbod met fictie en non-fictie

2.3.2.1. Verbreding van het tekstaanbod met fictie

In 1972 stelt Koldijk bij zijn bespreking van de nieuwe programma's, dat er niets op tegen is om het begrip 'literatuur' zo ruim mogelijk te nemen. Hij doelt hierbij op de mogelijkheid ook zgn. triviale literatuur te behandelen. Bij het schoolonderzoek wil hij de tekstkeuze echter beperkt zien tot de 'letterkunde', omdat 'voor een groot gedeelte der leerlingen (...) de school de enige gelegenheid [is], waar zij zich actief met letterkunde kunnen bezighouden' (102). Tot aan het verschijnen van de *Diskussie-nota Subcommissie Literatuuronderwijs* in 1976 is het wel of niet behandelen van triviale literatuur in de artikelen over het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen nauwelijks een punt van discussie. Alleen de germanisten Müller en Schuitemaker hebben er zich, voor zover mij bekend, wat uitvoeriger mee bezig gehouden. Müller wijst in 1972 op de mogelijkheid 'Groschenhefte' te behandelen en aan de hand van de clichés na te gaan of die ook voor de Nederlands cultuur gelden. Schuitemaker wijst in 1973 de behandeling van triviale literatuur in het literatuuronderwijs af, omdat deze z.i. onvoldoende bijdraagt tot de identiteitsvorming van de leerlingen.

Het verschijnen van de *Diskussienota* en het pleidooi van de samenstellers voor een breed tekstaanbod, dat dan toch weer beperkt blijft tot de zgn. betere literatuur, is, zoals we in par. 2.1.7. gezien hebben, voor Hawinkels (1976) en Burgers en Zeilstra (1976) reden om te pleiten voor ook aandacht voor triviale literatuur, om op deze wijze beter te kunnen aansluiten bij de leessituatie van de leerlingen. Voor de germanisten Harbers, Huëtink, Hupperetz en Van der Lee is dit een reden ook triviale teksten op te nemen in hun in 1979 en 1980 verschenen lessenreeksen over resp. de thema's 'liefde' en 'oorlog'. Ze willen de leerlingen daarbij tevens inzicht geven in verschillen tussen 'triviale' en 'echte' literatuur (103). Bij Harbers c.s. blijft het gebruik van triviale literatuur beperkt tot slechts enkele teksten.

Een wat omvangrijkere poging om vanuit het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen het lezen en behandelen van dergelijke teksten te motiveren, onderneemt Thijssen in de periode 1980-1981 zijn serie korte artikelen: *Hoe betrek ik de leerlingen actief bij de behandeling van een literaire tekst?* Thijssen behandelt achtereenvolgens Konsalik, horror, detective-romans/-verhalen en science fiction. Hij kiest daarbij voornamelijk teksten die men over het algemeen tot de zgn. populaire ontspanningsliteratuur rekent. Teksten die men gewoonlijk tot de triviale literatuur rekent (schriftromans, kioschromans), gebruikt hij alleen om bepaalde structuuraspecten te demonstreren en om kwaliteitsverschillen te laten zien met de betere populaire ontspanningsliteratuur. De argumenten van Thijssen voor de behandeling van wat hij 'populaire leessmaken' noemt, zijn samengevat de volgende (104):

1. door in de bovenbouw te beginnen met de populaire genres, kan men beter aansluiten bij het leesgedrag van de leerlingen. Dit komt de leesmotivatie ten goede en is gezien de lengte van de teksten ook bevorderlijk voor de te ontwikkelen vaardigheid in het lezen van grote stukken tekst in de vreemde taal;
2. wanneer we willen bereiken, dat de leerlingen later ook nog Duitstalige literatuur lezen, dient het literatuuronderwijs de leerlingen breed te oriënteren m.b.t. datgene wat de Duitstalige literatuur te bieden heeft. Hiertoe behoort ook het verschaffen van informatie over populaire ontspanningslectuur (wat is er; wat heeft kwaliteit en wat niet). Uit onderzoek blijkt immers, dat de groep lezers die uitsluitend literaire werken leest, erg klein is. De meeste lezers van deze literatuur lezen ook teksten die men over het algemeen tot de populaire ontspanningsliteratuur rekent;

3. populaire ontspanningsliteratuur maakt ook een onderdeel uit van de cultuur van het volk dat men wil leren kennen.

Thijssens voorstel ziet er als volgt uit

I. Leessmaken (= vooral ontspanningslectuur)	Over het algemeen een vast schema
1. Realistische romans	
Begonnen wordt met romans van konsalik (zie Levende Talen nr. 347, 348)	
2. Romantische lectuur/ontroerende lectuur/liefde o.a. Doktersromans, streekromans	
3. Avontuur en misdaad Detective, thriller, spionage, avontuur en zee, wildwest, oorlog (zie Levende Talen nr. 358, 360)	
4. Humor	
5. Strips	
6. Science Fiction (zie Levende Talen nr. 356)	
7. Horror (zie Levende Talen nr. 351, 352, 353, 354)	
II. Overige literatuur (= vooral Hohe Literatur)	Over het algemeen geen vast schema
- Proza - Gedichten, songs - Toneel'	

Bij de behandeling van de leessmaken besteedt Thijssen over het algemeen aandacht aan de genrekenmerken ('het schema', 'de maakwijze'), mogelijke effecten op de lezer ('Wirkung'), de ontwikkeling van het genre en de verschillen in kwaliteit. Na de behandeling van elke 'leessmaak' moeten de leerlingen zelfstandig enkele teksten lezen. De leerlingen kunnen hierbij een keuze maken uit een breed aanbod van geselecteerde teksten. De germaniste Meijerink haalt in 1981 fel uit naar Thijssen. Ze is van mening, dat Thijssen te weinig aandacht besteedt aan 'de onderdrukkende ideologieën' en de 'Hohe Literatur' te kort doet (105). Thijssen geeft in zijn reactie (1981d) toe, dat in de lesmodellen zelf de ideologie weinig aandacht krijgt, maar dat dit samenhangt met een tekstbenadering, waarbij de receptie van de leerlingen uitgangspunt is. In de lessen zelf wordt hieraan volgens hem n.a.v. de reacties van de

leerlingen wel aandacht besteed. Wat de tijdsbesteding betreft, wijst Thijssen erop, dat de behandeling van de 'leessmaken' ongeveer 3/4 jaar in beslag neemt.

Voor zowel Harbers c.s. als Thijssen geldt, dat de triviale literatuur c.q. populaire ontspanningsliteratuur nergens gebruikt wordt als middel om de leerlingen - zoals Bronzwaer het noemt - 'visies op leven en maatschappij op te dringen' (106). Wel wordt gepoogd een bewustwordingsproces op gang te brengen. Belangrijke verschillen tussen Harbers c.s. en Thijssen zijn de volgende:

Harbers	Thijssen
<u>tekstkeuze:</u> vooral triviale literatuur <u>plaats in leescurriculum:</u> incidenteel gebruik in het kader van een thema <u>waarop de behandeling vooral gericht is:</u> verschillen laten zien tussen 'triviale' en 'echte' literatuur	<u>tekstkeuze:</u> vooral populaire ontspanningsliteratuur <u>plaats in leescurriculum:</u> het zijn de teksten die de kloof tussen wat leerlingen al lezen en de 'echte' literatuur moeten overbruggen <u>waarop de behandeling vooral gericht is:</u> leerlingen binnen een populair genre met kwaliteit bekend maken; hen breed informeren over wat de vreemde literatuur voor hen aan kwaliteit binnen dit genre te bieden heeft

Behalve met triviale literatuur en populaire ontspanningsliteratuur is het aanbod aan fictie ook verbreed met zgn. jeugdliteratuur, d.w.z. literatuur die speciaal voor de jeugd geschreven is (107). Gezien de specifieke gerichtheid op de jeugd wordt zij vooral gezien als een mogelijkheid leerlingen a) tot lezen te motiveren en b) de kloof tussen wat ze al lezen en de 'echte' literatuur te overbruggen (108). Uit de publicaties krijgt men wel de indruk, dat bij deze jeugdliteratuur voornamelijk aan de onderbouw wordt gedacht.

Over het effect van het gebruik van triviale literatuur, populaire ontspanningsliteratuur of jeugdliteratuur is weinig gepubliceerd. Uitvoeringsevaluaties zijn alleen bekend van docenten die in HAVO-4 gewerkt hebben met Thijssens ordening op basis van leessmaken (109). Uit de reacties van docenten blijkt, dat het achter elkaar behandelen van de leessmaken ertoe

leidt, dat leerlingen te lang bezig zijn met eenzelfde soort literatuur ('schema-literatuur'), wat demotiverend kan gaan werken voor zowel docent als leerlingen. De leerlingen gaan om 'echte' literatuur vragen. De teksten blijken bovendien te veel te gaan functioneren als demonstratiemateriaal voor genrekenmerken. Op dit mogelijke gevaar als gevolg van een ordening uitgaande van genres had Thijssen bij de presentatie van zijn voorstel zelf al gewezen (110). Wel blijkt uit de beschreven reacties van leerlingen op de teksten, dat de populaire ontspanningsliteratuur mogelijkheden biedt, leerlingen al in een vroeg stadium langere teksten aan te bieden die boeien. Dit lijkt erop te wijzen, dat populaire ontspanningsliteratuur wel als overbruggingslectuur kan functioneren, mits juist gedoseerd. Ook de ervaringen van de germanist Schillemans (1984) met de door hem in de beginfase van HAVO-4 behandelde populaire schrijvers en genres wijzen in deze richting. Succes is hiermee volgens hem verzekerd, maar, schrijft hij, 'bij deze aanpak komt steevast ook het moment, waarop nogal wat leerlingen *vragen om (sic!) echte literatuur*. En dat doet dan het hart van een oude leraar goed! Ze blijken nu rijp voor literatuur te zijn' (111).

Om overdosering te voorkomen en beter aan te kunnen sluiten bij de belangstelling van de leerlingen, lijkt het mij verstandig, de mate waarin men populaire ontspanningsliteratuur aanbiedt en de aard van de teksten die men kiest, mede te laten afhangen van de belangstelling van de klas. Hiervoor is het wel nodig, dat de docent de leerlingen eerst informeert over wat de Duitstalige literatuur in deze genres aan interessants en aan kwaliteit te bieden heeft. Het aanbieden van ook een enkele triviale roman van Konsalik sluit ik echter niet uit. In het boekenaanbod bij de afdeling Duits van de openbare bibliotheken is hij waarschijnlijk de meest voorkomende schrijver. De behandeling van schriftrromans, kioskrromans e.d. acht ik in het kader van het literatuuronderwijs Duits weinig zinvol. Deze lectuur komt naar mijn weten in de openbare bibliotheken niet voor. Bovendien zijn er voor de meeste genres die deze romannetjes bieden, binnen de populaire ontspanningsliteratuur genoeg betere en ook voor de leerlingen boeiende(r) teksten te vinden (112).

2.3.2.2. Verbreding van het tekstaanbod met non-fictie

Als gevolg van het terugslageffect van de C.I.T.O.-tekstbegriptoetsen op de onderwijspraktijk worden in het onderwijs zakelijke teksten en literaire teksten in sterkere mate verschillend behandeld dan nodig is. Tekstbegrip

volgens het C.I.T.O. houdt in, dat leerlingen vooral vragen moeten beantwoorden die reproduceren en concluderen verlangen (113). Deze zaken zijn immers goed objectief toetsbaar en derhalve geschikt voor een landelijk examen. Het terugslag-effect van de toetsen op de praktijk leidt er nu toe, dat de behandeling van zakelijke teksten beperkt blijft tot wat Plessen (1977) noemt het 'gecastreerde Cito-tekstbegrip' (114). Allerlei zaken die bij literaire teksten wel aandacht krijgen en waaraan ook bij zakelijke teksten aandacht zou kunnen worden besteed, komen niet aan bod, omdat ze niet goed objectief toetsbaar zijn. Plessen noemt met name: 'het "hoe" van de tekst (zijn opbouw, zijn vorm)'; 'de "bedoelingen" van de tekst'; 'een zich actief en kritisch verhouden tot teksten' (115). Hij pleit ervoor, 'iedere apartheidspolitiek' ten aanzien van de behandeling van literaire en niet-literaire teksten zoveel mogelijk te vermijden. Ook de anglist Schulte (1972) wijst op de negatieve effecten van de C.I.T.O.-tekstbegrip-toets. Hij duidt het verschil tussen de C.I.T.O.-leeswijze en het lezen van literaire teksten aan met lezen voor 'letterlijk tekstbegrip' en lezen voor 'breed tekstbegrip' (116). Flippo geeft in 1980 een didactisch schema, dat een poging is recht te doen aan de vele aspecten en mogelijkheden van tekstbehandeling (117):

I receptie	II verklaring	III discussie	IV oefeningen
1 lezen stil/hard-op – 1x/2x thuis/in de klas	1 lexicale moeilijkheden verklaren, zo mogelijk vanuit de context	1 kritiek op vorm en inhoud geven (ideologie-kritiek)	1 grammatica/schrijfvaardigheid/
2 spontane reacties geven mondeling/schriftelijk	2 kernwoorden/kernzinnen vinden/aanstrepen	2 bedoeling v d auteur bepalen (appellatieve/informatieve/esthetische/tekst)	
3 kernzin vinden/aanstrepen	3 tekst in alinea's indelen	3 persoonlijke mening geven wat betekent deze tekst voor mij/ons?	
	4 functie van alinea's bepalen inleiding/these/argument/voorbeeld/problematisering/beoordeling/samenvatting		
	5 kernwoorden met elkaar in verband brengen		
	Kernwoordskizze		
	6 stijlmiddelen verklaren		
	7 samenvatting geven mondeling/schriftelijk		
lezen spreken schrijven	spreken-lezen-schrijven	spreken-schrijven-lezen	schrijven-spreken-lezen

Pleidooien voor een brede behandeling van non-fictie ondersteun ik. Het schema van Flippo biedt hiervoor een goed uitgangspunt. Een bredere behandeling van non-fictie behoeft echter nog niet te leiden tot opheffing van de scheiding tussen literatuuronderwijs en tekstbegripsonderwijs met o.a. als doel leerlingen in het kader van een nieuw vak 'tekstsonderwijs' door analyse en vergelijking van allerlei soorten teksten, zelf te laten ontdekken wat literatuur is en wat niet (118). Ik acht dit geen zinvol doel voor het literatuuronderwijs op school. Iedere leerling weet intuïtief wel wat fictie en wat non-fictie is. Mijn afwijzing van literatuuronderwijs in het kader van tekstsonderwijs sluit niet uit, dat de docent, wanneer hij hiervoor een goede mogelijkheid ziet, ook aandacht besteedt aan overeenkomsten en verschillen tussen fictie en non-fictie. Maar dit is iets anders dan het systematisch op alle niveaus gaan analyseren en vergelijken van een groot aantal teksten om overeenkomsten en verschillen tussen b.v. literair en niet-literair taalgebruik op het spoor te komen. Een dergelijk doel is dan ook terecht door Hawinkels (1978) en Flippo (1984) als zijnde vertaalde literatuurwetenschap/tekstwetenschap afgewezen (119).

2.3.3. Lange of korte teksten

In de literatuurdidaktische publicaties van de afgelopen 20 jaar blijkt de lengte van de teksten telkens weer een punt van discussie. Het gaat dan om de vraag, of men zich niet beter kan beperken tot korte teksten (b.v. gedichten of korte verhalen), gezien de didactische problemen die het behandelen van lange teksten (vooral romans) oplevert. Deze problemen zijn in hoofdzaak de volgende:

- men is te lang met hetzelfde bezig, waarbij het lezen telkens weer onderbroken wordt en de draad weer opgenomen moet worden. Verhoeff en Wevers spreken in dit verband van een 'dodelijke ervaring' voor leerlingen (120);
- het behandelen van langere teksten kost veel tijd (121).

Voorstanders van het lezen van langere teksten wijzen erop, dat

- de roman wellicht het meest gelezen genre is (122);
 - het lezen van langere teksten ook geleerd moet worden, wanneer we willen bereiken, dat leerlingen later boeken in de vreemde taal gaan lezen (123).
- Uit het feit dat het inspectiecollege VO/AV verlangt, dat de door de leerlingen voor het schoolonderzoek gelezen werken ook een spreiding naar genres

laten zien, mag men afleiden, dat in het literatuuronderwijs ook langere teksten een plaats moeten hebben (124). Uit de lesmodellen vanaf 1976 blijkt allengs meer aandacht voor de langere tekst en met name voor de roman (125). In deze lesmodellen lost men het tijdsprobleem over het algemeen op, door de leerlingen de teksten, voorzien van vragen en opdrachten, thuis te laten lezen. De les zelf wordt dan voornamelijk besteed aan het bespreken van de gegeven antwoorden en gemaakte opdrachten. Goede mogelijkheden voor het begeleiden van het zelfstandig lezen bieden de voorstellen van Kast (1979). Kast beperkt zich wel tot de jeugdliteratuur, maar zijn ideeën lijken mij ook voor andere langere teksten bruikbaar. Ten aanzien van het lezen van jeugdliteratuur is Kast van mening, dat deze teksten nooit intensiever dan nodig, d.w.z. steeds zo extensief als maar mogelijk gelezen moeten worden. Hiervoor is nodig, dat de leerlingen erop gewezen worden, 'daß nicht jedes im Text auftauchende grammatikalische Problem, nicht jede unbekannte Wendung und nicht jedes unbekannte Wort nachgeschlagen und verstanden werden muß (...)' (126). Eventuele problemen die de zelfstandig te lezen tekst kan opleveren, wil Kast van te voren via een 'Zubringertext' aan de orde stellen. Het betreft hier een speciaal geconstrueerde tekst die de idiomatische, grammaticale of inhoudelijke problemen van het te lezen boek samenvat. Deze 'Zubringertext' dient de docent zelf te maken of zou door de uitgevers bij de boeken geleverd moeten worden. In schema gebracht ziet de tekstbehandeling er bij Kast als volgt uit:

1. de voorbereidingsfase
Lezen en behandelen van de 'Zubringertext';
2. de motiveringsfase
De docent tracht de leerlingen voor de inhoud van het boek te motiveren, door b.v. een spannende passage te lezen;
3. de leesfase
De leerlingen lezen het boek thuis zonder verdere opdrachten of aanwijzingen van de docent of met 'Leitfragen' die voorbereiden op de interpretatie. Tussendoor controleert de docent via korte gesprekjes of men met het lezen begonnen is, waar de problemen liggen etc.;
4. de behandelingsfase
Mogelijkheden zijn:
 - reacties van leerlingen bepalen wat aan de orde komt
 - gezamenlijk lezen van een 'Schlüsselstelle' om zo meer inzicht te krijgen in het thema
 - werken in groepen aan verschillende opdrachten.

kast heeft in zijn artikel ook nog een groot aantal suggesties van Haas (1976) opgenomen voor het variëren van de werkvormen bij de tekstverwerking (schrijfactiviteiten, tekenactiviteiten, collages maken, dramatische werkvormen, musiceren etc.).

Het lezen van langere toncelteksten zal over het algemeen wat minder problemen opleveren, omdat de mogelijkheden om het onderwijs hier te verlevendigen groter zijn (rollen laten spelen, video en schouwburgbezoek). Informatief t.a.v. de mogelijkheden tot afwisseling bij het lezen van toneelteksten is het in 1983 gepubliceerde artikel van de romanist Van Beveren. Uitgaande van Beketts *En attendant Godot* laat hij leerlingen vragen beantwoorden, dramatiseren, tekenen, schrijven en opzoekactiviteiten verrichten.

De angliste Bouman (1983) geeft in haar artikel *Who is afraid of 'Readers'* veel suggesties voor het lezen van 'graded readers' in de onderbouw (vragen beantwoorden en zelf formuleren, plak-, knip- en tekenactiviteiten, schrijfactiviteiten, dramatiseren etc.). Ze is er tegen in de onderbouw de teksten geheel of gedeeltelijk thuis te laten lezen, omdat leerlingen dan de begeleiding van de leraar, of het plezier van het luisteren naar een tape, of het voorlezen door hun leraar moeten missen. Zij stelt daarom een combinatie van verschillende leeswijzen voor. De voorstellen die Bouman doet voor het bezig zijn met 'graded readers' lijken mij voor een deel ook goed bruikbaar voor langere teksten in hogere klassen.

Ik vind dat in het literatuuronderwijs ook langere teksten een plaats moeten hebben. Wanneer we willen bereiken, dat leerlingen later ook langere teksten lezen, zullen we hen hierop immers moeten voorbereiden.

Met name bij langere teksten kan het wel voorkomen, dat de docent graag een roman, toneelstuk, novelle etc. laat lezen, maar hiervan moet afzien, omdat de taal te moeilijk is. In deze gevallen acht ik het gebruik van een goede vertaling, eventueel in combinatie met het origineel, heel legitiem. Het uitsluitend laten lezen van vertalingen wijs ik echter af, omdat men leerlingen hiermee de kans ontnemt werken in de vreemde taal te leren lezen.

2.3.4. De inbreng van de leerlingen bij de tekstkeuze

Voor het kiezen van de klasseselectuur in overleg met de leerlingen is in 1972 al door Van Galen en Müller gepleit. Ook Hawinkels toont zich hiervan in 1976 een voorstander. Het feit dat in de literatuurlessen over het algemeen de docent bepaalt welke teksten gelezen worden en ook hoe de teksten

verwerkt worden, drijft de leerlingen volgens hem van de literatuur af en maakt hen afhankelijk. Men kan de keuze van de klasselectuur ook baseren op een peiling naar welk soort literatuur leerlingen graag lezen. Zo laat b.v. Toussaint (1982) leerlingen aangeven welke eisen zij aan boeken stellen die zij goed vinden. De docenten kunnen bij de keuze van de titels met deze 'eisen' rekening houden. Het is duidelijk, dat bij deze laatste vorm van tekstkeuze de inbreng van de leerlingen minder direct is.

Ik ben voorstander van een inbreng van de leerlingen bij de tekstkeuze. Men kan op deze wijze beter aansluiten bij hun beginsituatie. Ik prefereer het kiezen in overleg op basis van een aanbod van mogelijke titels. De docent kan op deze wijze heel concreet op voor- en nadelen van een keuze ingaan. Een aanbod van de kant van de docent acht ik nodig, gezien de onbekendheid van de leerlingen met de vreemde literatuur. Suggesties van de kant van de leerlingen blijven uiteraard welkom. Een concretisering van mijn ideeën geef ik in hoofdstuk 5, par. 5.4.

2.3.5. Samenvatting

Sinds de invoering van de Mammoetwet is het tekstaanbod uitgebreid met moderne teksten (zie par. 2.3.1.) en teksten die men over het algemeen niet tot de zgn. waardevolle literatuur rekent, zoals de triviale literatuur, populaire leessmaken en jeugdliteratuur (zie par. 2.3.2.1.). De uitbreiding met moderne literatuur is vooral bepleit om beter te kunnen aansluiten bij de werkelijkheid van en rondom de leerlingen. Triviale literatuur etc. wordt vooral gezien als mogelijkheid de kloof tussen wat leerlingen lezen en de zgn. waardevolle literatuur te overbruggen. Gepleit is ook voor een brede oriëntatie van de leerlingen t.a.v. wat de Duitstalige literatuur hun te bieden heeft (2.3.2.1.).

In mijn reactie op de naar voren gebrachte opvattingen, heb ik een eenzijdig kiezen voor moderne literatuur afgewezen. Ik heb ook mijn twijfel geuit over de zin van het aanbieden van schriftromans in het kader van literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. Gedane voorstellen voor het opheffen van de scheiding tussen literatuuronderwijs en tekstbegripsonderwijs heb ik, gezien de nagestreefde doelen, afgewezen (zie par. 2.3.2.2.). Ik heb wel de voorstellen die gedaan zijn voor een bredere behandeling van non-fictie, ondersteund. Met het oog op de buitenschoolse leessituatie is in de vakliteratuur verscheidene malen gepleit voor het lezen van ook langere teksten (zie

par. 2.3.3.). Ik heb het belang hiervan onderschreven. Ik sta ook achter de voorstellen voor het kiezen van de klasselectuur in overleg met de leerlingen (zie par. 2.3.4.).

In hoofdstuk 5, par. 5.4. geef ik, aansluitend bij de in de vakliteratuur naar voren gebrachte opvattingen en mijn reacties hierop, een mogelijk kader voor de tekstkeuze.

2.4. De tekstordening

Voor de invoering van de Mammoetwet bepaalde de chronologie van de stromingen veelal de ordening van de teksten. De in par. 2.1.2. beschreven negatieve effecten hiervan waren voor de gecommitteerden bij de eerste experimentele examens aanleiding docenten dringend te verzoeken met de chronologie te breken. Als alternatieven noemden zij uitgaan van een afzonderlijk werk, een auteur, genre of een bepaald thema (127).

In het onderstaande ga ik nader in op de voorstellen die in de literatuur de meeste aandacht hebben gekregen.

2.4.1. Ordening naar genres

In navolging van de Duitse moedertaaldidacticus Helmers pleit Van 't Hoff Stolk-Huisman in 1971 voor een ordening uitgaande van genres. Een exemplarische kennismaking met de kenmerken van de drie genres (epiek, lyriek en drama) acht zij van belang voor de ontwikkeling van de leerlingen tot kritische lezers:

'We lezen en bespreken klassikaal de gelezen werken zó, dat de leerling daarna in staat is soortgelijk werk met kennis van zaken te lezen: we pogen hem van konsument tot kritisch lezer te ontwikkelen en de grondslag te leggen waardoor hij eventueel een kenner kan worden' (128).

Zij stelt voor de volgende genres te behandelen, waarbij ze uitdrukkelijk vermeldt, dat behandelen ook lezen betekent: gedichten, korte prozavormen (fabels, anekdoten, sprookjes, 'Kurzgeschichten'), het hoorspel, het drama, de novelle en de roman. Gedichten en korte prozavormen plaatst zij aan het

begin, gezien de beperkte kennis van de vreemde taal van de leerlingen. Als inleiding op het behandelen van gedichten beveelt ze 'de epische vorm van het gedicht', de ballade, aan; het hoorspel biedt een inleiding op het drama en de novelle en het verhaal op de roman. Duidelijk is dat Van 't Hoff Stolk-Huisman bij haar ordening de literatuur als uitgangspunt neemt, waarbij zij dan wel rekening probeert te houden met het taalvermogen van de leerlingen. Ze houdt echter geen rekening met de buitenschoolse leessituatie van de leerlingen (soorten literatuur, inhouden). Een poging om uitgaande van genres aan dit aspect wel aandacht te schenken, is de in par. 2.3.2.1. besproken ordening op basis van leesmaken. We hebben daar ook gezien, dat de teksten als gevolg van het gekozen ordeningsprincipe teveel gebruikt worden als demonstratiemateriaal voor kenmerken van leesmaken.

2.4.2. De thematische ordening

Bij de thematische benadering komt men twee mogelijkheden tegen:

- teksten worden gegroepeerd rond tamelijk abstracte thema's, waarbij het thema een mogelijk uitgangspunt is teksten naar inhoud en vorm te vergelijken;
- men kiest een vaak actuele problematiek en tracht met teksten deze problematiek van zoveel mogelijk kanten te belichten.

Voorbeelden van de eerstgenoemde werkwijze vinden we nog in oudere leerboeken (129). Voorbeelden van de tweede werkwijze bieden de in *Levende Talen* verschenen artikelen van de germanisten Harbers c.s. en Van der Lee c.s. (130). Met hun literatuuronderwijs willen zij bereiken, dat de leerling ontdekt 'dat de literaire tekst iets te zeggen heeft over hemzelf en over de wereld om hem heen' (131). Dit doel houdt in, dat de relatie tussen literatuur en werkelijkheid veel aandacht krijgt. Met het oog op de realisering van dit doel is gekozen voor eigentijdse teksten, gegroepeerd rond actuele thema's: arbeidersliteratuur (1976), 'Berufsverbote' (1977), liefde (1979) en oorlog (1980). Bij deze vorm van literatuuronderwijs bestaat het gevaar, dat de tekst voornamelijk dienst doet als opstapje voor gesprekken over maatschappelijke problemen en de literatuurles grote overeenkomsten gaat vertonen met katechese of maatschappijleer (132). Uit de gepubliceerde lesmodellen van Harbers c.s. en Van der Lee c.s. blijkt echter heel duidelijk, dat zij goed beseffen, dat zij literatuuronderwijs geven. Zo worden de

teksten over het algemeen eerst geanalyseerd en geïnterpreteerd aan de hand van vragen die tot doel hebben, na te gaan wat er staat, wat de bedoeling van de schrijver of de tekst is, hoe de problematiek wordt verwoord (vormgeving); wat de consequenties van de vorm voor de betekenis zijn. Na de analyse en interpretatie komt de relatie tussen de tekst en de werkelijkheid waarin hij is ontstaan en wordt gelezen aan de orde (Wat zegt de tekst over onze wereld? Welk beeld van de wereld komt in de tekst tot uitdrukking?) (133).

Bij het laatste thema (oorlog) wordt ook een benaderingswijze gehanteerd waarbij datgene wat bij de tekst aan de orde komt, bepaald wordt door vragen van leerlingen n.a.v. hun receptie van de tekst (134). De relaties met de buiten-literaire werkelijkheid leggen Harbers c.s. en Van der Lee c.s. enerzijds door het verschaffen van achtergrondinformatie (o.a. door teksten, dia's en bandopnamen) en anderzijds door relaties te leggen met de leefwereld van de leerlingen. Zo trachten zij bij het thema arbeidersliteratuur de leerlingen met hun leefwereld bij de wereld van de teksten te betrekken door hen eerst hun ervaringen met een baantje op te laten schrijven. Aan-sluitend moeten de leerlingen het geschrevene in literatuur omzetten. De literaire verwerking heeft tot doel de leerlingen al ervarende inzicht te geven in aspecten van het literaire. Ook bij het thema liefde wordt van schrijfp opdrachten gebruik gemaakt. Op de overbruggingsfunctie van het gebruik van triviale literatuur bij de thema's liefde en oorlog heb ik in par. 2.3.2.1. al gewezen. Kenmerkend voor de werkwijze van Harbers c.s. en Van der Lee c.s. is de uitvoerige informatie die vooraf aan de leerlingen verstrekt wordt over inhoud en doel van de te behandelen thema's. Elke lessenreeks wordt bovendien samen met de leerlingen geëvalueerd. De evaluaties zijn over het algemeen positief. Een terugkerend punt van kritiek is wel, dat men te lang bezig is met een bepaald thema (135). Op dit bezwaar is in de literatuur al in 1972 door Van Galen gewezen. Vos (1981) wijst er ook op, dat het thematisch werken door steeds weer dezelfde aanpak tot 'sterke demotivatie' kan leiden (136). Een belangrijk nadeel van het thematisch werken lijkt mij ook, dat leerlingen door tijdgebrek voornamelijk in aanraking komen met korte teksten. Het tekstaanbod is hierdoor erg eenzijdig. Het lezen van langere vreemdtalige teksten krijgt zo onvoldoende aandacht.

2.4.3. Losse teksten

Teksten kunnen ook 'los', d.w.z. niet in functie van een bepaald vooraf gekozen literair of thematisch ordeningsprincipe, worden aangeboden. Uit de publicaties vanaf 1970 krijgt men de indruk, dat het werken met losse teksten het meest voorkomt (137). Gezien de in par. 2.4.1. en par. 2.4.2. beschreven nadelen van een tekstaanbod in functie van een literair of thematisch uitgangspunt ben ik voorstander van het werken met losse teksten. Dit tekstaanbod dient dan wel zo te zijn samengesteld, dat afwisseling en veelzijdigheid gegarandeerd zijn. Ook dient uiteraard rekening te worden gehouden met de beginstudie van de leerlingen. In hoofdstuk 5, par. 5.5. werk ik mijn opvattingen over de tekstordening nader uit.

2.4.4. Samenvatting

In de literatuur vanaf 1970 komt men als alternatieven voor de chronologische ordening de volgende ordeningsprincipes tegen: uitgaan van genres (zie par. 2.4.1.), uitgaan van thema's (zie par. 2.4.2.) en uitgaan van losse teksten (zie par. 2.4.3.). Het werken met losse teksten overheerst. Bij zowel het genre als het thema bestaat het gevaar dat het ordeningsprincipe in sterke mate de tekstverwerking en de tekstkeuze gaat bepalen met als gevolg eenzijdigheid en demotivatie. Gezien deze nadelen ben ik voorstander van het werken met losse teksten. Dit tekstaanbod dient dan wel breed te zijn samengesteld en rekening te houden met de leersituatie van de leerlingen.

2.5. De verwerking van de tekst

2.5.1. De rol van de leerling

Bij de bespreking van de veranderde opvattingen over doel en inrichting van het onderwijs in het kader van de Mammoetwetgeving (par. 2.1.4.) is al gewezen op het belang dat gehecht wordt aan de zelfwerkzaamheid van de leerlingen. Voor literatuuronderwijs dat de interpretatie van de tekst centraal

stelt, betekent dit dat de leerling actief bij de uitleg moet worden betrokken. Pleidooien hiervoor vinden we al in publicaties vanaf het begin van de jaren zestig (Verhoeff (1963), Buning (1963), Van 't Hoff Stolk-Huisman (1963), Klijn (1967), Würzner (1968), Willems (1968)).

De anglist Breed is in 1969 de eerste die aan de hand van een concrete tekst een uitvoerig model publiceert. Breed kiest voor wat hij noemt een 'teacher-guided classroom discussion' die naar zijn mening gekenmerkt wordt door een 'delicate balance between freedom and guidance' (138). Het model van Breed komt in het kort hierop neer:

- de docent bepaalt op basis van zijn interpretatie wat essentieel is voor het begrip van de tekst en stelt dit door middel van vragen en impulsen aan de orde;
- de leerlingen hebben de mogelijkheid tot een eigen inbreng, wat er toe kan leiden dat de docent van zijn lesvoorbereiding moet afwijken.

Het is duidelijk, dat bij de aanpak van Breed datgene wat aan de orde komt, sterk gestuurd wordt door de docent. Uitgangspunt is immers de uitleg van de tekst door de docent. In de praktijk kan de aanpak van Breed gemakkelijk ontaarden in het stellen van vragen die de leerling stapje voor stapje naar de uitleg van de tekst door de docent sturen (zie Thijssen (1980) verderop in deze paragraaf).

In 1974 beschrijft de anglist Westerweel een aantal nascholingsprojecten voor Engels waarbij, vergeleken met Breed, de leerling duidelijk een ruimere inbreng heeft. Westerweel zoekt een balans tussen 'anarchie en dirigisme, vrijheid en gebondenheid' (139). Hij pleit voor een wijze van omgaan met teksten waarbij de docent eerder begeleider dan leider van het leerproces is. De inbreng van de leerling als lezer tracht hij serieus te nemen door de volgende opdrachten:

- leerlingen formuleren de belangrijkste vragen die over een gedicht gesteld zouden kunnen worden;
- leerlingen omschrijven wat zij niet begrijpen c.q. welke andere informatie zij willen hebben en met welke vragen naar hun mening een discussie het best op gang gebracht kan worden;
- leerlingen bepalen wat naar hun mening de centrale episode of het centrale aspect van het verhaal is en schrijven redenen voor hun keuze op;
- leerlingen schrijven thuis een commentaar op een aspect van het verhaal dat hun het meest opgevallen is. Een groep leerlingen bereidt de volgende les voor.

Terwijl bij Breed de uitleg van de tekst door de docent uitgangspunt was, is dit bij Westerweel de uitleg van de leerlingen. Uit de door Westerweel gegeven evaluatie van de nascholingsprojecten blijkt wel, dat de docenten die in de periode 1971-1974 aan de nascholing deelnemen, onwennig staan tegenover de door hem voorgestelde leerlinggerichte opdrachten. Ze hebben de neiging leerlingen te sturen naar het door hen gewenste resultaat en beoordelen de lessen vooral naar de mate waarin door de leerlingen de 'ideale interpretatie' wordt benaderd. Westerweel verzucht dan ook:

'Zo gaat men eenvoudig voorbij aan het kernpunt van de cursus: leerlingen zoveel mogelijk *zelf* laten ontdekken. Wanneer men hen op een dergelijke manier het gras voor de voeten wegmaait, zal de les altijd wel docentgericht moeten blijven' (140).

Ook Thijssen pleit in 1975 in zijn artikel *De leerling als lezer. Een analyse van reacties van leerlingen op 'Die Marmorsäge' van Hermann Hesse* voor een duidelijke inbreng van de leerlingen. Hij stelt voor bij de tekstbehandeling uit te gaan van gemotiveerde reacties van leerlingen op de tekst, omdat ze een aanwijzing kunnen zijn voor a) wat in de les aan de orde moet komen en b) hoe leerlingen een tekst lezen. De wijze waarop de leerlingen de tekst lezen, kan de docent weer informatie bieden over de mate waarin gestelde doelen bereikt zijn.

De procedure bij Thijssen is als volgt: nadat de leerlingen het verhaal van Hesse gelezen hebben, moeten ze een aantal vragen beantwoorden die tot doel hebben, de docent informatie te verschaffen over:

1. wat ze van het verhaal vinden;
2. wat ze erg goed, slecht of saai vinden;
3. wat hen persoonlijk erg aanspreekt;
4. wat de schrijver volgens hen met het verhaal heeft willen meedelen;
5. hoe zij de personages zien;
6. welke personages zij sympathiek vinden, welke niet;
7. met welke personages zij zich verwant voelen;
8. welke betekenis het verhaal voor hen persoonlijk heeft;
9. welke van de door hen gelezen boeken op het verhaal van Hesse lijken;
10. of ze nog meer soortgelijke teksten willen lezen;
11. wat ze van het taalgebruik vinden (moeilijk, mooi etc.).

Op basis van de verzamelde en gerubriceerde antwoorden worden punten voor een verdere behandeling van de tekst vastgesteld. Ook de docent heeft hierbij vanuit zijn leeservaring een inbreng.

Thijssen heeft bij het opstellen van de vragen gebruik gemaakt van het classificatieschema van Purvus (1971) dat de categorieën betrokkenheid, waarneming, interpretatie en evaluatie bevat (141). De vragen betreffen voornamelijk aspecten van de categorie betrokkenheid (1-3 en 6-8).

De waarneming komt bij vraag 5 aan de orde, de interpretatie bij vraag 4 en de evaluatie bij vraag 1.

Uit de door Thijssen gegeven beschrijving van de antwoorden op de vragen blijkt, dat een aantal leerlingen de vragen die naar de relatie tussen de tekst en de persoonlijke werkelijkheid informeren (zie 3, 7 en 8) niet wensen te beantwoorden, omdat ze deze 'te persoonlijk' vinden.

Bij de evaluatie wordt vooral om de volgende redenen positief gereageerd op de werkwijze van Thijssen:

- iedere leerling kan zijn mening zeggen;
- de mening van iedere leerling wordt 'nu eens serieus' genomen;
- men ziet de eigen mening zwart op wit naast de mening van andere leerlingen;
- de leerlingen bepalen door hun reacties voor een deel zelf het gesprek over de tekst.

Wanneer we de werkwijze van Westerweel met die van Thijssen vergelijken, valt met name op, dat het waardierend reageren bij Thijssen meer aandacht krijgt. Een eigen inbreng van de leerlingen bij de tekstverwerking wordt in 1976 ook door Hawinkels bepleit. Hij acht dit een voorwaarde voor het bevorderen van leesplezier. Zijn ervaringen met HAVO-abituriënten brengen hem tot de volgende schets van de onderwijspraktijk:

'Het initiatief ligt bij de leraar: hij bepaalt (...) wat [met de teksten] moet worden gedaan, welke vragen daarbij dus aan de orde komen, welke antwoorden daarop goed zijn en of de tekst 'goed' of 'mooi' gevonden moet worden' (142).

Pogingen de leerling als lezer een serieuze inbreng te geven, vinden we ook in de in 1978 en 1979 in *Levende Talen* gepubliceerde modellen van de Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (Blaauw, Kramer, Luijsterburg, Steenman, Thijssen en Welvaart). Over haar opvattingen schrijft de werkgroep:

'De werkgroep wil in de lesmodellen die zij aanbiedt, proberen de leerling als lezer serieuzer te nemen. Dit uitgangspunt impliceert dat de vragen, opmerkingen en reacties van leerlingen n.a.v. gelezen

werken primair bepalen wat er bij de behandeling aan de orde komt. De leerling is niet langer degene, die via vraag en antwoord naar een bepaalde interpretatie gestuurd moet worden. Het uitwisselen van en het discussiëren over leeservaringen dient centraal te staan. De docent dient niet langer de standwerker te zijn die interpretaties slijt' (143).

De werkgroep heeft modellen gepubliceerd voor gedichten, korte prozateksten, langere prozateksten en een roman. In deze modellen kan men over het algemeen de volgende fasen onderscheiden:

1. verzamelen van eerste evaluatieve reacties;
2. verzamelen van opvattingen over de thematiek of de bedoeling van de tekst of schrijver;
3. verzamelen van vragen en opmerkingen over datgene wat men niet begrepen heeft en zaken waarover men graag zou willen praten.

De antwoorden van de leerlingen en datgene wat de docent van belang vindt, zijn bepalend voor wat vervolgens bij de tekst aan de orde komt. Het is niet altijd duidelijk hoe de overgang van de antwoorden van de leerlingen naar de uiteindelijke vragen en opdrachten nu precies verloopt. Duidelijk is wel, dat niet langer het sturen naar 'de' interpretatie centraal staat. Ook in de in 1980 door de anglisten Wintjes en Welsing gepubliceerde lesmodellen voor 12-16 jarigen hebben de leerlingen een grote eigen inbreng (zie in het onderstaande model de fasen III en IV) (144):

Technieken	
I Warming up	Discussie d.m.v. vragen naar aanleiding van de tekst, die betrekking hebben op de eigen ervaringswereld van de leerlingen.
	Discussie n.a.v. foto- of ander visueel materiaal dat betrekking heeft op de tekst.
	Discussie n.a.v. (pseudo) authentiek materiaal dat betrekking heeft op de tekst.
II Presentatie	Individueel, stil lezen van de tekst.
	Hardop voorlezen van de tekst door docent(e)
III Interpretatie	Discussie n.a.v. vragen waarvan sommige informeren naar eigen mening en oordeel van de leerlingen.

	<p>Leerlingen in groepjes maken zelf een aantal vragen die voor hen in werkelijkheid een probleem zijn of vragen waarvan de beantwoording hen geen probleem lijkt, maar die toch gesteld worden om een discussie op gang te brengen.</p> <p>Vervolgens een klasediscussie n.a.v. de op het bord verzamelde vragen waarvan de leerlingen de volgorde bepalen.</p> <p>Creatieve interpretatie d.m.v. een collage.</p>
IV Follow-up	<p>'Creative writing'</p> <p>Het geven van een persoonlijke geschreven reactie op de gelezen en besproken tekst (individueel werk).</p> <p>Het combineren van een aantal regels met persoonlijke reacties tot een groepsgedicht ('group collaborations').</p> <p>Het werken met 'comparisons', 'contrasts' (... want ... but I want ..., I used to ... but now ...).</p> <p>'wishes' (I wish ...)</p> <p>en andere 'poetry ideas' à la Kenneth Koch,</p> <p>bijv. I am angry because...</p> <p>I am happy because...</p> <p>I like ... because...</p> <p>Het maken van 'shape-poems'.</p>

In 1980 herhaalt Thijssen zijn pleidooi voor een benaderingswijze waarbij de leeservaring van de leerling serieus genomen wordt. Aanleiding zijn de klachten van docenten over de passiviteit van de leerlingen. Thijssen wijt dit o.a. aan de gangbare, weinig leerlinggerichte didactiek. Hij schrijft

'Een van de oorzaken is naar mijn mening ook een wijze van behandelen van teksten, die de leerling als lezer en gesprekspartner niet echt serieus neemt. De meest voorkomende werkwijze in ons Nederlands literatuuronderwijs is waarschijnlijk de volgende:

Nadat de tekst gelezen en eventueel herlezen is en noodzakelijke toelichtingen zijn gegeven, gaat de docent mondeling klassikaal vragen stellen - van hemzelf/haarzelf of uit het boek - m.b.t. aspecten van vorm en inhoud en leidt de leerlingen zo stapje voor stapje naar de uitleg van de tekst. Bij deze wijze van behandelen van teksten wordt de leerling gestuurd. Van enige echte invloed op datgene wat behan-

deld wordt is geen sprake. Wanneer men de leerling als lezer en gesprekspartner serieus wil nemen, dient de behandeling aan de volgende voorwaarden te voldoen:

- De leerlingen moeten eerst voldoende tijd krijgen om voor zichzelf tot een meningsvorming over de tekst te komen
- De leerlingen moeten de mogelijkheid hebben om hun meningen naar voren te brengen
- Wat m.b.t. een tekst behandeld wordt, zou mede gebaseerd moeten zijn op de bijv. via een klasgesprek of schriftelijk of op een andere manier verzamelde en geanalyseerde meningen van de leerlingen m.b.t. de tekst' (145).

In zijn serie artikelen *Hoe betrek ik de leerlingen actief bij de behandeling van een literaire tekst?* (jan. 1980 - mei 1981) tracht Thijssen, uitgaande van de eerder besproken 'populaire leessmaken', mogelijke antwoorden op de in de titel gestelde vraag te geven. Als een groot probleem van literatuuronderwijs dat de leeservaring van de leerlingen serieus neemt, ziet hij het verzamelen van de leeservaringen. Hij pleit voor een enigermate gestructureerde inventarisatie om op deze wijze te voorkomen, dat de docent met zo'n overvloed aan heterogene informatie wordt geconfronteerd, dat hij door de bomen het bos niet meer ziet (146). Zo tracht hij de leeservaringen van leerlingen n.a.v. gelezen romans van Konsalik te inventariseren, door het stellen van de volgende algemene vragen

- '1. Hat dir das Buch gefallen? Begrunde deine Antwort'
2. Was hat dir besonders gut gefallen? Was hat dir schlecht gefallen?
3. Was hast du aus dem Buch gelernt? Weisheiten?
4. Würdest du das Buch auch anderen empfehlen?
5. Mochtest du noch mehr Bücher von Konsalik lesen?
6. Charakterisiere die Personen' (147).

De vragen worden schriftelijk beantwoord. De antwoorden worden door de docent gerubriceerd en op stencil gezet (zie bijlage 1). De zo verkregen informatie wordt naar de tekst teruggekoppeld en er wordt op mogelijke samenhangen gewezen tussen de reacties van de leerlingen op de romans van Konsalik en de kenmerken van deze romans. Aan de orde komen 'de opbouw van de handeling', 'de thematiek', 'de personages', 'de alwetende verteller', 'zijn de romans van Konsalik realistisch?', 'het happy end', 'wat het boek ons leert', 'verschillen met echt moeilijke boeken'.

Het is duidelijk, dat het verzamelen van de reacties veel werk van de docent vraagt.

Vanaf het eind van de jaren zeventig wordt literatuuronderwijs dat de leeservaring van de leerlingen als uitgangspunt neemt, ook vanuit de receptie-esthetica (zie hoofdstuk 2) binnen de literatuurwetenschap bepleit (Flippo (1980 en 1984), Segers en Vis (1981), Toussaint (1982) en Flippo, Hoeflaak, Toussaint, Vendel en Verbeek (1983).

De literatuurdidacticus De Moor (1983a) pleit eveneens voor literatuuronderwijs dat de leeservaring van de lezer serieus neemt en zoekt daarbij vooral aansluiting bij de Amerikaan Bleich (*Readings en Feelings*). In 1983 en 1984 zijn door resp. Thijssen en Flippo uitvoerige evaluaties gepubliceerd van vormen van literatuuronderwijs waarbij de leerling als lezer uitgangspunt is (148). Deze evaluaties lijken erop te wijzen, dat het serieus nemen van de leerling als lezer mogelijkheden biedt voor literatuuronderwijs dat de leerlingen én leesplezier verschaft én hen tegelijkertijd verder brengt in hun mogelijkheden met literatuur om te gaan (149). Bij Thijssen waaronder de leerlingen de leerlinggerichte werkwijze ook een paar maal - spontaan - positief ten opzichte van wat zij 'literatuurgeschiedenis' noemen. Ook het in 1983 gehouden onderzoek van Nijboer en Voeten onder 83 leerlingen van 4 VWO-klassen (5 en 6) wijst erop, dat de leerling literatuuronderwijs dat hem als lezer serieus neemt, meer apprecieert dan het traditionele literatuurgeschiedenisonderwijs (zie bijlage 2). Bij literatuuronderwijs dat de leeservaring van de leerling serieus neemt, worden in 1983 en 1984 ook enkele kritische kanttekeningen geplaatst. Thijssen (1983a) ziet als mogelijk gevaar, dat het literatuuronderwijs ontaardt in het verwoorden van en praten over leeservaringen, waarbij de docent voornamelijk als gespreksleider functioneert. Hij vindt dat de docent de leerlingen, mede uitgaande van hun leeservaringen, ook verder moet brengen in hun mogelijkheden 'literatuur met genoeg en begrip te lezen' (150). Eenzelfde opvatting vinden we bij De Vries (1983b) en bij Flippo (1984). De Vries, reagerend op Segers en Vis (1981), wijst erop, dat de docent de leerlingen ook moet helpen ontdekken 'welke soorten literatuur er bestaan en op welke wijze je kunt lezen' (151). Voor hem zijn de leeservaringen van de leerlingen een didactisch middel om te kunnen aansluiten bij hun beginsituatie. Hij heeft de indruk, dat bij Segers en Vis de leeservaringen van de leerlingen 'van middel in de les tot onderwerp van de les verheven zijn' (152). Flippo karakteriseert de rol van de docent als 'bezielend en deskundig mede-recipient' (153). De docent is voor hem dus niet alleen gespreksleider; hij heeft als des-

kundige ook een inbreng. Eenzelfde opvatting over de rol van de docent blijkt ook bij De Moor (zie 1983b en 1984b).

In 1984 reageert Segers op de kritiek van De Vries. Hij wijst erop, dat De Vries hem verkeerd begrepen heeft. Ook hij ziet als belangrijk doel van het literatuuronderwijs leerlingen leren lezen. Hij schrijft:

'Vanzelfsprekend gaat het (...) niet om reacties omwille van die reacties. We hebben het hier over literatuuronderwijs en niet over een of andere vorm van assertiviteitstraining. Leerlingen kunnen - evenals iedere andere lezer - alleen dan zinvol op een tekst reageren, wanneer zij die tekst begrijpen of althans menen te begrijpen. Het lezen en interpreteren van een tekst is daarom een fundamentele voorwaarde voor leerlinggericht literatuuronderwijs. (...) Hiermee heb ik tevens de vraag van De Vries beantwoord of 'vaardigheid in het (...) lezen geen object van het literatuuronderwijs zou moeten zijn' (154).

Een ander mogelijk gevaar van literatuuronderwijs dat de beleving van de tekst centraal stelt, is volgens Thijssen (1984) het 'klassikaal bubbelen in emoties' (155). Hij doelt hierbij op het gevaar, dat als de beleving van de tekst door de leerlingen centraal staat, de nadruk te zeer kan komen te liggen op het leggen van verbanden met heel persoonlijke ervaringen. De tekst zelf krijgt hierdoor te weinig aandacht en de leerlingen voelen zich onnodig kwetsbaar. Thijssen stelt: 'Literatuuronderwijs is (...) geen bubbelbad. Literatuuronderwijs biedt de leerlingen wel de mogelijkheid om indirect, nl. reagerend op aspecten van de fictieve werkelijkheid in een normale conversatie toch vanuit eigen ervaringen te spreken' (156). Ook Flippo (1984) wijst wat hij noemt 'oversensibilisering van de tekst-receptie' af (157). Dit geldt ook voor De Moor (1984b) en Segers (zie boven zijn reactie op De Vries). Door Thijssen (1984) is er ook op gewezen, dat literatuuronderwijs dat de leerling met zijn leeservaring centraal stelt, er gemakkelijk toe kan leiden, dat voornamelijk korte teksten worden aangeboden, omdat verwerking van de leesreacties van leerlingen vergeleken met langere teksten hier een stuk gemakkelijker ligt. Hij vindt dat ook langere teksten aangeboden moeten worden. Thijssen (1984) en De Moor (1984b) wijzen er verder op, dat de leeservaring-gerichte benadering nogal wat agogische kwaliteiten van de docent verlangt.

Uit het voorafgaande zal duidelijk zijn, dat ik een voorstander ben van literatuuronderwijs dat de leerling met zijn leeservaringen serieus neemt.

Ook de leeservaringen van de docent dienen echter serieus te worden genomen. Ieder kan immers constateren, dat de geschoolde lezer meer uit een tekst kan halen en meer weet te waarderen dan de niet geschoolde lezer. Zowel de leerling als de docent dienen derhalve een inbreng te hebben, waarbij de docent - uiteraard rekening houdend met de beginsituatie van de leerlingen - hen moet trachten verder te brengen in hun mogelijkheden positieve ervaringen op te doen met het lezen van literatuur. De realisering van dit doel veronderstelt verder, dat de tekst als tekst serieus wordt genomen. De leeservaringen van de leerlingen zijn daarom middel en geen doel. Het verzamelen van leeservaringen en het zodanig verwerken ervan dat de leerling ook nieuwe inzichten in, kennis van, ervaringen met literatuur kan opdoen, vraagt tenslotte een duidelijke structurering van de les. Het gevaar bestaat anders, dat allerlei zaken worden aangestipt en niets wordt uitgediept. Leerlingen hebben terecht een hekel aan dit soort lessen zonder 'systeem' (zie bijlage 2). Mogelijkheden voor een gestructureerde aanpak beschrijf ik in hoofdstuk 5, par. 5.6.

2.5.2. De accenten bij de tekstverwerking

2.5.2.1. Vorm en inhoud

In de literatuur is herhaaldelijk gepleit voor voorzichtigheid ten aanzien van formele aspecten (158) en wel met name bij HAVO-leerlingen (159). De tekstbenadering wordt anders te 'intellectualistisch' (160) en te 'technisch' (161). De leerlingen zijn primair geïnteresseerd in de inhoud (162). Dit betekent echter niet, dat formele aspecten geen aandacht zouden krijgen. Wel zien we dat hieraan, met name vanaf 1977, allengs op een andere manier aandacht wordt besteed, nl. vooral aansluitend bij de reacties van de leerlingen op de teksten en niet meer los daarvan (zie het in 2.5.1. besproken Kosalik-model van Thijssen). Dit lijkt mij een goede ontwikkeling, omdat formele aspecten hier in functioneel verband aan de orde komen. Wel zal men zich telkens weer moeten afvragen, of datgene wat men wil bijbrengen ook zinvol is voor de 'gewone lezer'. Ook het in par. 2.5.3. nog te bespreken creatief schrijven lijkt mij mogelijkheden te bieden leerlingen op een motiverende wijze met formele aspecten bekend te maken.

2.5.2.2. De context

Vóór de invoering van de Mammoetwet kregen vooral de biografische en de literair-historische context aandacht. In de lesmodellen zoals die na de invoering van de Mammoetwet zijn gepubliceerd, blijkt met name vanaf 1975 een allengs ruimere aandacht voor verbanden tussen de tekst en aspecten van de persoonlijke en maatschappelijke werkelijkheid van de leerling. Voor meer aandacht voor de werkelijkheid van en rondom de leerling is bij de invoering van de Mammoetwet al gepleit (zie par. 2.1.4. De Mammoetwet en de opvattingen over het onderwijs in het algemeen). Wat betreft de aandacht voor het leggen van verbanden met de maatschappelijke werkelijkheid is in par. 2.1.6. al gewezen op de invloed van de literatuursociologische benadering. Deze invloed blijkt heel duidelijk uit de lesmodellen van Harbers c.s. (1976, 1979 en 1980), Van der Lee c.s. (1977) en Koldijk (1979).

Blijkens de in 1983 verschenen nota van het inspectiecollege AV/VO mag aandacht voor verbanden met de contemporaine context echter niet leiden tot verwaarlozing van de historische context. Het inspectiecollege stelt, dat 'met name voor het v.w.o., bij literaire werken de situering in de tijd en bepaalde literaire stromingen aan de orde dienen te komen' (163). Aanleiding voor de uitspraak van het inspectiecollege was, dat slechts 19% van de docenten Engels zei, bij het schoolonderzoek ook aandacht te besteden aan de historische context. Het is duidelijk, dat het inspectiecollege een a-historische benadering afwijst. Dit betekent echter niet, zoals Thijssen (1983b) en de romanist Daniëls (1984) in hun reactie op de nota opmerken, dat we weer tot het traditionele literatuurgeschiedenisonderwijs moeten overgaan. Deze indruk bleek bij nogal wat docenten te heersen als gevolg van het gebruik van de term 'stromingen' in de boven geciteerde uitspraak van de inspectie.

Voor zover in de lesmodellen vanaf 1975 aandacht wordt besteed aan de context - de historische of de contemporaine - zien we, dat hierbij in toenemende mate gebruik wordt gemaakt van documentair tekst- en audio-visueel materiaal (fictionele teksten, zakelijke teksten, foto's, cartoons, dia's, film, platen, bandopnames etc.) (164).

Ik wijs, evenals de inspectie, een a-historische benadering af. Informatie over de historische context kan immers tot een beter begrip van de tekst bijdragen. Voor het leggen van verbanden met de historische context lijkt mij, gezien ook de positieve evaluaties van Harbers c.s. (1976, 1979, 1980) en Van der Lee c.s. (1977), het gebruik van het bovengenoemde documentaire materiaal aan te bevelen.

2.5.2.3. Het waarderend reageren

Literatuuronderwijs dat de leerling als lezer serieus neemt, krijgt uiteraard ook te maken met waarderende reacties van leerlingen op teksten. Het is daarom niet verwonderlijk, dat in publicaties met pleidooien voor een leerlinggerichte benadering ook het waarden weer meer aandacht krijgt. Segers (1979) pleit er voor, de leerlingen te leren gemotiveerd te reageren; niet: 'hardstikke goed', 'te gek' etc. maar: 'erg goed, omdat ...' (165). De leerlingen worden zo gedwongen na te denken over hun leeservaringen, wat hij bevorderlijk acht voor hun zelfkennis, taalbeheersing en kritisch denken over literatuur. Ook wijst hij op het belang van de confrontatie van de leerlingen met uitgesproken waarderings van anderen als mogelijkheid tot blikverruiming: 'de leerling ziet welke waarden in literatuur besloten liggen' (166).

In het artikel van Segers en ook bij Thijssen (1980, L.T., nr. 348 en 350) vinden we mogelijkheden evaluatieve reacties te verzamelen en deze op basis van het soort van argumenten dat gehanteerd is, te rubriceren. Thijssen en Flippo wijzen erop, dat vermeden moet worden, dat een gegeven instrumentarium van criteria-benamingen uitgangspunt wordt voor een evaluatief gesprek (167). Flippo vreest, dat bij een dergelijke werkwijze de 'individuele specifieke receptie' te kort wordt gedaan (168).

Gezien de bovengenoemde argumenten dient m.i. het waarderend reageren op teksten een belangrijk aspect te zijn van elke tekstverwerking. Ook de docent heeft hierbij een inbreng. Dit betekent niet, dat hij zijn waardering moet opdringen. Ook eenzijdigheid ten aanzien van de gehanteerde criteria dient zoveel mogelijk te worden vermeden. We hebben immers met jonge mensen te maken, die mogelijke waarden van het lezen van literatuur nog moeten leren kennen. Ook moet voorkomen worden, dat het waarden ontaardt in het afvragen van reacties op basis van een instrumentarium van mogelijke criteria ('Marietje hanteert een moreel argument en Karel een afspiegelingsargument. Wat voor argument gebruik jij, Jan?'). We dienen tenslotte niet te vergeten, dat van onze waardering vaak ook maar een beperkt deel overdraagbaar is in de vorm van een geargumenteerde uitspraak. In de klas kan hierbij ook de angst voor mogelijke negatieve reacties van medeleerlingen nog een rol spelen.

2.5.2.4. Verbanden met andere kunsten

Met name in literatuurgeschiedenissen komt het voor, dat vanuit literaire stromingen verbanden gelegd worden met ontwikkelingen binnen andere kunsten en wel met name met de schilderkunst. De schilderkunst wordt daarbij vooral gebruikt om kenmerken van literaire stromingen te verduidelijken. Zie onderstaand voorbeeld.



VINCENT VAN GOGH (1853—1890). — LANDSCHAFT.

'Lehrreich ist ein Vergleich mit der Malerei. Der impressionistische Künstler versucht die Sinneseindrücke wiederzugeben, ohne etwas von seinem Eigenen hinzuzutun, das den reinen Eindruck fälschen könnte. Einen Übergang zum Expressionismus zeigt das Bild von VINCENT VAN GOGH. Eine solche Landschaft hat er mit dem leiblichen Auge wohl nie gesehen, sie ist auch nicht aus der Zusammensetzung von Erinnerungsbildern entstanden, sondern er hat sie aus der eigenen Seele geschöpft; die ungestüme Bewegtheit seines Gemüts, das leidenschaftliche Ringen seiner Seele hat er in die Landschaft, in die drohend türmenden Wolkenmassen hineinprojiziert' (169).

Door Slippens (1976), Van Dijk (1976) en Klinkenberg c.s. (1984) is ook gepleit voor het leggen van verbanden tussen literatuur en het vertellen in film en televisie. Slippens zegt hierover:

'Het staat voor mij vast dat men daarbij het literair werk moet zien als een vorm van vertellen, náást verschillende andere vormen die tot nog toe buiten het strikte vakgebied vielen. Het negeren van die andere vertelvormen (met name film en televisie) en het zich daartegen afzetten bij het "aanprijzen" van de literatuur, is niet langer mogelijk. Alleen ná een bespreking en bestudering van de verschillende vormen van vertellen waarmee men geconfronteerd wordt, (wat derhalve het "opnemen" van film en televisie in het literatuur-onderwijs veronderstelt) is het mogelijk de eigen aard en waarde van één bepaalde vorm van vertellen aan te tonen en te verdedigen. (Zo men daar al behoefte aan heeft).

Tevens wordt hierdoor bevorderd dat jonge mensen die dagelijks geconfronteerd worden met visuele vormen van vertellen, in de gelegenheid worden gesteld zich te bezinnen op de daarin toegepaste verteltechnieken, en daardoor hun smaak kunnen ontwikkelen. Niet alleen leren lezen, maar ook: leren kijken' (170).

Soortgelijke opvattingen komen we ook bij Van Dijk en Klinkenberg c.s. tegen. Het is duidelijk, dat er een verschil bestaat tussen het ondersteunend gebruik van andere kunsten bij het literatuuronderwijs en het inleiden van leerlingen in een bepaalde kunstuiting. Bij de genoemde voorstanders van aandacht voor film en tv-drama gaat het ook duidelijk om inleiden in een andere vorm van vertellen. Deze inleiding zou volgens Klinkenberg c.s. het beste door het moedertaalonderwijs in het kader van het vak-onderdeel 'massamedia' gegeven kunnen worden (171). Een apart vak wijzen zij af, omdat dit tot versnippering leidt en de mogelijkheden van leerlingen om samenhangen te zien verkleint.

Voor het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen zie ik ten aanzien van andere kunsten vooral mogelijkheden voor een ondersteunend gebruik, waarbij dan uiteraard ook - b.v. bij een vergelijking van een tekst met een tv-bewerking - aandacht aan overeenkomsten en verschillen kan worden besteed. Ik denk wel, dat er hier behoefte is aan nascholing van de docenten. Met name de deskundigheid inzake beeldtaal zal binnen de school over het algemeen ontbreken.

2.5.3. Werk- en groeperingsvormen

Bij het traditionele literatuurgeschiedenisonderwijs stond de doceervorm veelal centraal. Bij de tekstgerichte benadering leidt de docent de leerling veelal via vragen stapje voor stapje naar zijn uitleg van de tekst. Bij literatuuronderwijs dat de leeservaring van de leerling serieus neemt, komt het accent te liggen op activiteiten die gericht zijn op het laten verwoorden, verdiepen en waarderen van leeservaringen. Elke fase wordt meestal afgerond met een door de docent geleid gesprek (aan dit klassikale gesprek kan eventueel een bespreking in groepjes voorafgaan) (172). In het onderstaande geef ik ter illustratie enkele voorbeelden van werkvormen die ten behoeve van de boven opgesomde activiteiten worden gebruikt.

1. Verwoorden van leeservaringen:

- vragen en opdrachten geven die leerlingen ruimte laten voor eigen inbreng (divergente en evaluatieve vragen) (173);
- leerlingen een eerste reactie laten geven, daarna de tekst laten herlezen en een 'concretisatie' laten schrijven, d.w.z. leerlingen zo uitvoerig mogelijk laten opschrijven wat zij zich bij het lezen voorstellen, van belang achten of niet begrijpen (174);
- een parafrase laten geven in combinatie met een trefwoord dat aangeeft wat het feitelijke gevoel (affect) is dat de tekst oproept → associatieve respons (b.v. situatie aangeven uit je leven waarin ditzelfde affect een rol speelt) → belangrijkste woord, passage, aspect, dialoog, beschrijving of personage aangeven (keuzemogelijkheid) (175);
- de leeservaring via tekeningen (176), foto's en collages (177) laten verbeelden;
- titel weglaten, woorden weglaten, einde weglaten en de leerlingen de 'open plekken' - al dan niet met keuzemogelijkheden - laten invullen (178);
- leerlingen laten reageren op een semantische schaal (179);
- leerlingen die situatie of scène laten uitbeelden (tableau vivant) die voor hen de belangrijkste is (180);
- leerlingen op een aantal uitspraken over de tekst laten reageren (181);
- leerlingen op recensies laten reageren (182).

2. Verdiepingsactiviteiten:

- op basis van de verzamelde recepties worden vragen en opdrachten geformuleerd voor een nadere bestudering van de tekst (183);

- leerlingen situaties laten beschrijven vanuit hun visie op de tekst, vanuit een ander personage, vanuit een ander perspectief (184);
- leerlingen rollen of situaties laten spelen en hun gedrag laten verantwoorden, leerlingen personages laten interviewen (185).

3. Waarderen:

- recensies laten schrijven (186);
- jury-rapport laten schrijven (187);
- collages laten maken (188).

Uit het bovenstaande blijkt een duidelijk grotere aandacht voor besprekingsactiviteiten en productief-creatieve activiteiten.

Vanaf + 1975 krijgt ook het zelf schrijven van literatuur meer aandacht. De belangrijkste doelen die hiermee nagestreeft worden, zijn:

- stimuleren van de creativiteit (189);
- leerlingen via het zelf schrijven inzicht laten verwerven in aspecten van het literaire (190).

Op basis van de ideeën van Kenneth Koch hebben vooral de anglisten Westerweel (1974), Wintjes en Welsing (1980) en Bouman (1981) ervoor gepleit, de leerlingen gedichten in de vreemde taal te laten schrijven. Voor Spaans zijn deze ideeën uitgewerkt door Scheltinga (1983) en Coenen (zie Te Riele 1984).

Ook Harbers c.s. (1976 en 1979) laten de leerlingen zelf schrijven. Op de aard van de opdrachten heb ik in par. 2.4.2. al gewezen. Door Thijssen (1980 en 1981) en Waldmann (1984) zijn er voorstellen gedaan voor het schrijven van genres behorende tot de populaire literatuur.

Uit de lesmodellen vanaf + 1975 blijkt ook, dat groepswork allengs meer voorkomt. Harbers c.s. (1979 en 1980) zien groepswork vooral als een belangrijke mogelijkheid, leerlingen die zich geremd voelen om zich klassikaal te uiten, toch aan de discussie te laten deelnemen. In de kleine groep uiten ze zich vaak wel. Zij wijzen er wel op, dat discussie in groepen alleen zinvol is, wanneer er iets te discussiëren valt, d.w.z. er moet sprake zijn van verschillende meningen (191). Uit evaluatieve gegevens van Thijssen (1983d) blijkt, dat de leerlingen met name de volgende aspecten van groeps-

werk positief beoordelen: men heeft steun aan elkaar (wat de een niet weet, weet de ander); men leert elkaar beter kennen en men leert samenwerken. Als belangrijke nadelen worden genoemd: het feit dat niet alle leerlingen even serieus meedoen; dat men concentratieproblemen heeft; dat men steeds in hetzelfde groepje zit; dat men het eigen tempo niet kan bepalen (192).

De in het voorafgaande geconstateerde grotere variatie in werk- en groepeeringsvormen lijkt mij het literatuuronderwijs ten goede te komen; steeds weer hetzelfde demotiveert. We dienen er echter wel voor op te passen, dat de 'leuke werkvorm' niet de tekst zelf gaat verdringen. Teksten mogen nooit pretext worden voor schrijven, tekenen, dramatiseren, knippen en plakken etc. We dienen verder niet te vergeten, dat de positieve evaluaties van overigens een zeer beperkt deel van mogelijke leerlinggerichte werkvormen - zie Thijssen en Flippo par. 2.5. - uitsluitend het literatuuronderwijs bij een enkele taal betreffen. De vraag is wat er gebeurt, als 4 talen binnen een school leerlinggericht gaan werken. Ik denk hierbij vooral aan de productief-creatieve activiteiten (open plekken invullen, teksten afmaken, zelf literatuur schrijven, tekenen, dramatiseren, knippen en plakken etc.). Hoe zullen leerlingen b.v. reageren, als ze bij Engels al een verhaal hebben afgemaakt en dit vervolgens ook nog eens bij Frans en Duits moeten doen. Ik noem met opzet de productief-creatieve activiteiten, omdat die naar mijn mening ver afstaan van wat men gewoonlijk met literatuur doet, nl. teksten lezen en erover praten. Ik vermoed, dat hoe verder een activiteit afstaat van wat men als normaal ervaart, hoe eerder herhaling op weerstand stuit. Ik denk daarom, dat er binnen een school afspraken over werkvormen moeten bestaan om overlapping te voorkomen. We dienen verder niet te vergeten, dat er nog weinig bekend is over de geschiktheid van deze werkvormen voor verschillende groepen leerlingen (leeftijd, schooltype).

2.5.4. De bruikbaarheid van de leerboeken

In de publicaties van Thijssen (1971), Van Galen (1972), Harbers c.s. (1979) en Lindaert (1980) worden voornamelijk de volgende bezwaren tegen leerboeken naar voren gebracht:

- methodische eenzijdigheid (193);
- er kan onvoldoende rekening worden gehouden met 'persoonlijke factoren' zowel bij de docent als de leerling (194);

- ze lopen achter bij ontwikkelingen in de literatuurwetenschap en de literatuurdidactiek (195);
- tekstkeuze en thematiek sluiten in onvoldoende mate aan bij de actualiteit (196);
- ze bieden te weinig didactische hulp (uitgewerkte interpretaties, uitgewerkte lesmodellen) (197).

Van Galen concludeert, dat de docent eigenlijk zijn eigen leergang zou moeten samenstellen. Als alternatief noemt hij de mogelijkheid van een losbladige uitgave, die dan het produkt zou moeten zijn van teamwork en die tientallen projectjes zou moeten omvatten, waaruit leraar en leerling samen een persoonlijke keuze zouden kunnen maken (198). Harbers c.s. (1979) verwijzen de docent naar publicaties van didactiekcommissies en materiaal van vakdidactici e.d. De conclusie kan zijn, dat de leerboeken eigenlijk ongeschikt zijn voor optimaal literatuuronderwijs.

Ik heb geen oplossing voor het leerboekprobleem. Leerboeken zullen altijd binnen korte tijd verouderd zijn. Een brede materiaalvoorziening (teksten in combinatie met interpretaties en lesmodellen etc.) lijkt mij commercieel nauwelijks haalbaar. Indien ik op dit moment een leerboek zou moeten samenstellen, dat misschien ook commercieel haalbaar is, zou ik kiezen voor een uitgeprobeerd, breed tekstaanbod, waarbij de teksten voorzien zijn van a) reacties van docenten en leerlingen en b) voorstellen voor lesprocedures met daarbij de hiermee opgedane ervaringen op verschillende schooltypen. Een dergelijk leerboek met een breed tekstaanbod en een grote variatie in tekstverwerkingsmogelijkheden biedt de docent voldoende keuzemogelijkheden (199). Ik besef goed, dat ook een dergelijk leerboek na enige tijd weer verouderd zal zijn.

2.5.5. Audio-visuele hulpmiddelen

Uit de lesmodellen vanaf + 1975 blijkt een toenemend gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. Lindaert (1982) noemt als belangrijke voordelen de variatie die ze in de les kunnen brengen en de mogelijkheid tot een intensievere tekstbepaling als gevolg van de ondersteuning van het schriftbeeld door beeld en/of geluid (200).

Door Harbers c.s. (1976, 1979, 1980) wordt audio-visueel materiaal (bandopname, dia's, film, cartoons) met name gebruikt om achtergrondinformatie te geven bij de te behandelen teksten. Audio-visuele hulpmiddelen kunnen

ook gebruikt worden voor productief-creatieve activiteiten van leerlingen (hoorspel maken, klankspeel maken) (201).

Het lijkt mij duidelijk, dat audio-visuele hulpmiddelen een belangrijke ondersteunende en ook motiverende functie kunnen vervullen in het literatuuronderwijs. De tekst mag er echter niet door worden verdrongen. Literatuuronderwijs dat b.v. filmbewerkingen de plaats laat innemen van de teksten zelf, acht ik dan ook volstrekt verwerpelijk.

2.5.6. De voertaal

Al in 1963 pleit Verhoeff voor het gebruik van de moedertaal in de literatuurlessen, omdat het niveau waarop de leerlingen kunnen reageren in de moedertaal hoger is (202). Ook Westerweel (1974) is van mening, dat de leerling zich van die taal moet kunnen bedienen, die hem in staat stelt, zich 'zo individueel mogelijk en op zijn hoogst mogelijke niveau te uiten' (203). In 1980 constateren Harbers c.s. dat het discussiëren in het Duits, ondanks het feit dat een aantal leerlingen dit wel wilden, toch te moeilijk blijkt. Men gaat snel weer op het Nederlands over. Ook Flipppo stelt vast, dat het niet gemakkelijk is voor leerlingen om 'op eigen niveau' adequaat in de vreemde taal op teksten te reageren (204).

Ik sluit me aan bij de opvatting van Westerweel. Zodra de vreemde taal een barrière blijkt, moet men overgaan op de moedertaal. Het voorschrift in het leerplan, dat de vreemde taal voertaal moet zijn, dient dan ook veranderd te worden.

2.5.7. Samenvatting

Uit par. 2.5.1. blijkt, dat vanaf het midden van de jaren zeventig in toenemende mate wordt geprotesteerd tegen een tekstbehandeling, waarbij de leerling via vragen stap voor stap gestuurd wordt in de richting van de uitleg van de tekst door de docent. Er wordt gepleit voor literatuuronderwijs dat ook de leeservaring van de leerling serieus neemt. Vanaf het einde van de jaren zeventig worden deze pleidooien ook ondersteund vanuit de receptie-esthetica. Ik sta achter deze meer leerlinggerichte benadering, mits deze niet leidt tot een verwaarlozing van de tekst. Ik heb ook gewezen op de noodzaak van een duidelijke eigen inbreng van de docent. Hij is tenslotte degene die de leerlingen verder moet brengen in hun mogelijkheden literatuur met begrip en genoegen te lezen.

In par. 2.5.2. zijn opvattingen beschreven over de aandacht die besteed moet worden aan vorm en inhoud, de context, de tekstwaardering en de relaties met andere kunsten. Ik heb gewaarschuwd voor een te formalistische tekstbenadering. Wel ben ik ervoor, op basis van leeservaringen - dus in functioneel verband - aandacht te besteden aan formele aspecten. Een verwaarlozing van de historische context heb ik afgewezen. Voorstellen om meer aandacht aan andere kunsten - met name de beeldtaalkunst - te besteden, heb ik ondersteund. Wel acht ik met name voor de beeldtaal nascholing van de docenten nodig. De in de literatuur gebleken grotere aandacht voor het waarderend laten reageren van leerlingen op teksten, heeft mijn instemming.

In par. 2.5.3. is aandacht besteed aan de werk- en groeperingsvormen. Vanaf het midden van de jaren zeventig blijkt een grotere variatie in het aanbod van werkvormen en neemt het gebruik van groepswerk toe. Bij de werkvormen zien we, samenhangend met de meer leerlinggerichte tekstbenadering, meer aandacht voor activiteiten die gericht zijn op het verzamelen, verdiepen en evalueren van leeservaringen. Ten aanzien van het toenemend gebruik van productief-creatieve activiteiten heb ik erop gewezen, dat de tekst nooit pretext mag worden voor schrijven, tekenen, dramatiseren, musiceren, knippen, plakken etc. Omdat deze werkvormen nogal afwijken van wat men gewoonlijk met literatuur doet - teksten lezen en erover praten - verwacht ik namelijk, dat doublures eerder op weerstand zullen stuiten bij leerlingen. Ik heb in dit verband op de noodzaak gewezen van overleg tussen de talen over de werkvormen.

In par. 2.5.4. heb ik aandacht besteed aan opvattingen over de bruikbaarheid van de leerboeken. De conclusie is, dat de leerboeken optimaal literatuuronderwijs belemmeren. Als alternatieven zijn genoemd: de eigen leergang, het losbladig systeem met keuzemogelijkheden, materiaal van didactiekcommissies en vakdidactici. Ik heb zelf als mogelijkheid genoemd een leerboek met een breed tekstaanbod, waarbij de teksten voorzien zijn van a) reacties van docenten en leerlingen en b) voorstellen voor lesprocedures met de ervaringen die hiermee zijn opgedaan in de klas. Een dergelijk leerboek biedt de docent en de leerlingen een grote keuzemogelijkheid. In par. 2.5.5. is gewezen op de mogelijkheden van audio-visuele middelen in dienst van de verdieping van de tekstbeleving. Het verdringen van de tekst door deze middelen heb ik afgewezen.

Uit par. 2.5.6. blijkt een tendens in de richting van het gebruik van de moedertaal als spreektaal bij de tekstverwerking. Aansluitend bij opvattingen in de literatuur heb ik me voorstander getoond van het gebruik van die taal die de leerlingen de mogelijkheid biedt zich op hun niveau te uiten.

In hoofdstuk 5, par. 5.6. geef ik aansluitend bij de boven beschreven opvattingen in de vakliteratuur een concreet kader voor de tekstverwerking en wel met name wat betreft de tekstbenadering en de mogelijkheden om hierin variatie te brengen. Ik geef hierbij ook enkele lesmodellen.

2.6. De toetsing

2.6.1. Het wettelijk kader

Gemakshalve herhaal ik hier de al in par. 2.1. besproken exameneisen

'Bij het schoolonderzoek wordt (...) het inzicht in en de kennis van literatuur van de kandidaat onderzocht.

De door de kandidaat gelezen literatuur moet een aantal werken uit de laatste halve eeuw bevatten en een aantal uit de tijd daarvoor.'

De toetsing van het literatuuronderwijs maakt vanaf 1970 deel uit van het zgn. schoolonderzoek, d.w.z. van dat deel van het examen dat onder verantwoordelijkheid van de school wordt afgenomen (205). De wetgever schrijft minimaal twee toetsingen in het laatste jaar voor die samen de gehele examenstof moeten beslaan. Deze examenstof bestaat in de praktijk over het algemeen uit de stof van de laatste twee schooljaren.

Om een opeenhoping van examenstof in het laatste jaar te voorkomen, bestaat vanaf 1977 ook de mogelijkheid een deel van de examenstof al in het voorlaatste jaar te toetsen. Uit de nota van het inspectiecollege VO/AV (1983) blijkt, dat in 1981-1982 slechts + 8% van de scholen van deze mogelijkheid gebruik maakte. Als belangrijkste redenen noemen de inspecteurs 1) de wens van de scholen om het onderwijsproces zelf zoveel mogelijk zonder examensfeer te laten verlopen en 2) het ontbreken van duidelijke voorschriften m.b.t. de zittenblijvers. De meerderheid van de scholen kiest voor een concentratie van het schoolonderzoek in perioden (+ 55%) of voor een combinatie van perioden en spreiding over het jaar (+ 35%). Slechts + 10% kiest voor een gespreide toetsing (206). Door het schoolonderzoek (zoveel mogelijk) te concentreren in enkele tentamenperioden hoopt men constante examendruk te voorkomen. De wetgever laat de docent vrij in de mate waarin het cijfer voor literatuur het cijfer voor het schoolonderzoek mede bepaalt. De inspectie blijkt wel voorstander van uniformiteit bij de talen binnen een school, zowel voor het onderwijs als de toetsing (207).

2.6.2. Inzicht in en kennis van literatuur

Bij de bespreking van de programma's (zie par. 2.1.5.) is al gebleken, dat bij het schoolonderzoek de nadruk dient te liggen op het toetsen van inzicht. De toetsing van inzicht in en kennis van literatuur dient te geschieden op basis van de gelezen werken (208).

Als aantal te lezen werken noemt de inspectie in 1983 een minimum van 10 voor het HAVO en een minimum van 12 voor het VWO (209). In 1970 heeft de Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. er reeds op gewezen, dat slechts enkele werken van de literatuurlijsten klassikaal mogen worden behandeld (210). Het is dus de bedoeling, dat de leerlingen het merendeel van de werken zelfstandig lezen en verwerken.

Blijkens het examenprogramma dienen de werken voor een deel uit de laatste halve eeuw en voor een deel uit de tijd hiervoor te worden gekozen. De inspectie beveelt in 1983 ook spreiding naar genres aan (211). Vanuit de praktijk is bekend, dat de docenten ook spreiding eisen naar auteurs en stromingen. Om te voorkomen, dat de docenten met te veel titels worden geconfronteerd die zij niet kennen, wordt in de praktijk wel gebruik gemaakt van een lijst met titels waaruit leerlingen moeten kiezen. Deze lijst heeft dan tevens een informatieve functie: leerlingen met voor hen geschikte titels bekend maken ('leestips'). Voor begeleiding van de leerlingen bij de keuze van hun lectuur is in 1970 al door de Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. gepleit (212). In de vakliteratuur komt men voornamelijk de volgende mogelijkheden tegen om inzicht in en kennis van literatuur te toetsen: het mondeling en schriftelijk 'afvragen' van de examenstof (213), vragen laten beantwoorden over een nog niet door de leerlingen gelezen literaire tekst (214), een gesprek over een literair werkstuk (b.v. bepaalde periode, schrijver, thema) (215). De laatste twee vormen van toetsing worden in combinatie met de eerste gebruikt.

Om te voorkomen, dat de leerlingen verschillend beoordeeld worden, neemt het merendeel van de docenten de mondelinge examens af in het bijzijn van een collega ('bijzitter'). De inspectie constateert in 1983, dat dit leidt tot grote lesuitval en vraagt zich af, of de grotere objectiviteit wel opweegt tegen dit nadeel. Als alternatief noemt de inspectie de mogelijkheid leerlingen als bijzitters te laten fungeren (216). De toetsing van inzicht in en kennis van literatuur kan in het Nederlands gebeuren. De wetgever schrijft hier het gebruik van de vreemde taal niet voor. Op de mogelijkheid het onderdeel literatuur in het Nederlands te toetsen is ook in de vakliteratuur gewezen (217). Toetsing in de vreemde taal (mondeling of schriftelijk) biedt

de docent echter de mogelijkheid een aantal vaardigheden tegelijkertijd te beoordelen. Tegenstanders wijzen erop, dat het gebruik van de vreemde taal zowel een positief als een negatief effect kan hebben op de beoordeling van inzicht in en kennis van literatuur (218). Omwille van de objectiviteit van de beoordeling wijzen zij daarom het gelijktijdig toetsen van literatuur en andere vaardigheden af.

Door de in par. 2.6.1. besproken toetsing in tentamenperioden in het laatste jaar wordt het lezen voor de lijst nadelig beïnvloed. Door deze concentratie in tentamenperioden moeten de leerlingen een groot aantal werken tegelijkertijd 'kennen'. Het gevolg is, dat leerlingen dunne boekjes gaan kiezen waarvan ook uittreksels bestaan. Dunne boekjes verlichten de leeslast. Uittreksels doen dienst om het geheugen voor het tentamen nog eens op te frissen. Het kan immers meer dan een jaar geleden zijn, dat men een werk gelezen heeft. Ter illustratie laat ik een atheneumleerling aan het woord:

'We krijgen weleens te horen: jullie lezen alleen maar dunne boekjes! Maar dat kan bijna niet anders (...). Ik kan me onmogelijk de details herinneren van boeken die ik twee jaar geleden gelezen heb. Maar op je examen moet je die boeken wel even kunnen ophoesten' (219).

Wanneer de leerling met het lezen voor de lijst in tijdnood komt, wordt nogal eens volstaan met alleen het van buiten leren van een uittreksel (220). Leerlingen wachten met het lezen voor de lijst ook vaak tot vlak voor het examen, wat uiteraard de kwaliteit van het lezen niet ten goede komt. Het is duidelijk, dat het lezen voor de lijst in combinatie met toetsing in perioden niet de geschikte manier is leerlingen te laten ervaren, dat lezen een zinvolle vorm van ontspanning kan zijn. Het van buiten leren van uittreksels heeft ook weinig te maken met het zelfstandig verwerken van teksten, zoals bepleit door de Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (zie boven). Om te bereiken dat leerlingen ook andere titels lezen dan die uit de uittrekselboeken, worden uittreksels ook door docenten zelf verstrekt. Ook deze werkwijze lijkt mij niet bevorderlijk voor het zelfstandig leren verwerken van teksten.

Toetsing op lange termijn verzwaart niet alleen de leeslast van de leerlingen, maar staat ook haaks op onderwijs dat grote waarde hecht aan de persoonlijke verwerking van de tekst door de leerlingen, zoals dit bij het leerlinggerichte literatuuronderwijs het geval is. De Moor (1984) pleit in

dit verband voor een toetsing direct na het lezen. Dit kan gebeuren in gespreksvorm of door middel van samenvattingen en verslagen van leeservaringen in een 'leesdossier'. De docent neemt deze leesdossiers mee en beoordeelt de gemaakte samenvattingen en verslagen op juistheid van formulering, intensiteit van formulering en inzicht in gelezen teksten etc. (221).

In de discussie over de toetsing is er ook herhaaldelijk op gewezen, dat een aantal belangrijke doelen (o.a. leesplezier, het kunnen formuleren van de wijze waarop men een tekst ervaren of begrepen heeft, het kunnen geven van een gemotiveerd waardeoordeel) moeilijk (objectief) toetsbaar is (222). Gezien het belang van de doelen neemt men genoegen met een zekere subjectiviteit, of streeft men doelen wel na, maar toetst men die niet in het kader van een schoolonderzoek. In 1980 is door het Nederlands Genootschap voor Leraren voorgesteld, literatuur in het centraal schriftelijk examen onder te brengen (223). Dit voorstel is door de Vereniging van Leraren in Levende Talen afgewezen, omdat men grote waarde hecht aan de persoonlijke inbreng van de docent bij het literatuuronderwijs (224).

Ook het C.I.T.O. toont zich in 1983 skeptisch over de mogelijkheden literatuur in het Centraal Schriftelijk Eindexamen op te nemen. Als oorzaak noemt dit instituut het ontbreken van uniformiteit omtrent de inhoud van het globale doel 'inzicht in en kennis van literatuur' (225). Wel is dit instituut bezig met een project voor het ontwikkelen van toetsen voor het literatuuronderwijs (226).

Uit de boven beschreven discussie blijkt duidelijk, dat de toetsing in perioden in combinatie met een boekenlijst niet bevorderlijk is voor de realisering van de doelstelling leesplezier. Ik ben daarom voorstander van een normaal in het onderwijs geïntegreerde toetsing.

In concreto houdt mijn voorstel in, dat leerlingen leesopdrachten krijgen die aansluiten bij vooraf gegeven onderwijs. Dit komt wellicht zowel de motivatie voor de lessen als de kwaliteit van de lectuur ten goede. Ten aanzien van de lectuurkeuze en de opdrachten kan men de leerlingen een zekere mate van vrijheid laten.

Bij de normaal in het onderwijs geïntegreerde toetsing blijft de examenstof (dus ook de lectuur) beperkt tot die van het examenjaar. Het huidige wetelijke kader biedt deze mogelijkheid. Mijn voorstel behoeft niet tot constante examendruk te leiden. De toetsmomenten worden immers in overleg met de leerlingen vastgesteld.

Het regelmatig toetsen in combinatie met het vooraf en achteraf klassikaal bespreken van beoordelingscriteria lijkt mij meer bij te dragen tot een eerlijke beoordeling van leerlingen, dan een cijfer dat gebaseerd is op één of twee toetsmomenten. De boven voorgestelde inrichting van het school-onderzoek is overigens niets nieuws. Door Van Galen en Thijssen is hiervoor al in resp. 1972 en 1973 gepleit (227).

Het toetsen van literatuur in combinatie met het toetsen van mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid wijs ik af vanwege het gevaar van interferentie. Toetsing in de moedertaal zal over het algemeen de beste oplossing zijn. Leerlingen hebben dan optimale mogelijkheden zich te uiten.

Een centraal geregelde toetsing wijs ik af, omdat ik een verschralend terugslag-effect verwacht op de onderwijspraktijk (zie tekstbegriptoetsen par. 2.3.2.2.). Ook hecht ik grote waarde aan de eigen inbreng van de docent als voorwaarde voor goed literatuuronderwijs.

In hoofdstuk 5, par. 5.7. werk ik mijn opvattingen over de toetsing nader uit.

2.6.3. Samenvatting

Het onderdeel literatuur maakt deel uit van het schoolonderzoek. Bij de toetsing moet blijken in welke mate de leerling inzicht in en kennis van literatuur heeft. De nadruk dient op het beoordelen van inzicht te liggen. De toetsing moet geschieden op basis van een door de leerlingen gelezen lijst van minimaal 10 werken bij het HAVO en 12 bij het VWO. Slechts enkele van deze werken mogen klassikaal behandeld zijn. In de keuze van de werken zijn de leerlingen niet geheel vrij. Zo worden er eisen gesteld ten aanzien van de tijd waaruit de werken stammen en de genrekeuze. Ook wordt spreiding bij de auteurs en stromingen verlangd. De leerlingen kunnen in de praktijk ook verplicht worden te kiezen uit een lijst met titels. Volledige vrijheid van de leerlingen wordt nergens bepleit. Docenten wordt aanbevolen, de leerlingen bij hun keuze te begeleiden door o.a. het geven van leestips. In de praktijk vindt de toetsing van de lijst over het algemeen plaats in een paar tentamenperiodes in het laatste jaar. Dit leidt ertoe, dat leerlingen een groot aantal boeken tegelijkertijd moeten kennen. Het gevolg is opportunisme: leerlingen kiezen om de leeslast te verlichten voornamelijk dunne boekjes waarvan ook uittreksels bestaan. Uittrekselboeken gaan hierdoor mede de tekstkeuze bepalen. Om leerlingen te motiveren tot het lezen van andere titels dan die uit het uittrekselboek, gaan docenten wel over tot het zelf

verstrekken van uittreksels. Door het overnemen van uittreksels van anderen komt het zelfstandig verwerken van teksten in gevaar. De grote afstand tussen lectuur en toetsmoment bij toetsing in tentamenperioden sluit ook niet aan bij onderwijs dat grote waarde hecht aan de beleving van de tekst door de leerlingen. Gepleit wordt voor een toetsing direct na het lezen (b.v. via een 'leesdossier').

In de literatuur komt men de volgende toetsvormen het meest tegen: het mondeling of schriftelijk afvragen van de stof, het stellen van vragen over een nog niet gelezen tekst, een gesprek over een literair werkstuk. De toetsing van het onderdeel literatuur kan gecombineerd worden met het toetsen van een of meer taalvaardigheden. De bezwaren hiertegen nemen in de literatuur toe. Men wijst erop, dat het tegelijkertijd toetsen van taalvaardigheid en literatuur het cijfer voor literatuur zowel in het voordeel als in het nadeel van de leerling kan beïnvloeden. Een aantal doelen zoals leesplezier, het kunnen expliciteren van de wijze waarop men een tekst ervaren of begrepen heeft en het kunnen formuleren van een waardeoordeel, blijken zich slecht te lenen voor (objectieve) toetsing.

Gezien de nadelige effecten van de toetsing op lange termijn heb ik gepleit voor een normaal in het onderwijs geïntegreerde regelmatige toetsing, waarbij de lectuur en de hierbij gegeven opdrachten afgestemd zijn op het vooraf gegeven onderwijs. Als voordelen heb ik genoemd:

- lectuur en toetsmoment zijn gekoppeld;
- toetsing en onderwijs zijn beter op elkaar afgestemd.

Ook heb ik erop gewezen, dat mijn voorstel wellicht een eerlijkere beoordeling mogelijk maakt, gezien het grotere aantal toetsmomenten en de noodzaak tot verantwoording van de cijfers voor de gehele klas. Mijn voorstel houdt wel in, dat de examenstof beperkt blijft tot het examenjaar. Het wettelijk kader biedt deze mogelijkheid. Toetsing van literatuur gekoppeld aan het toetsen van taalvaardigheid heb ik vanwege het gevaar van interferentie afgewezen. De toetsing zal over het algemeen het beste in de moedertaal kunnen plaatsvinden. Leerlingen hebben dan optimale mogelijkheden zich te uiten. Onderbrenging van het schoolonderzoek in het Centraal Schriftelijk Eindexamen, zoals bepleit door het Nederlands Genootschap van Leraren, heb ik afgewezen, omdat ik hiervan a) een verschralende werking op de didactiek ('terugslag-effect') verwacht en b) ik veel waarde hecht aan de eigen inbreng van de docent.

In hoofdstuk 5, par. 5.7. geef ik een aantal mogelijkheden om variatie aan te brengen in de toetsing. Ik geef ook een beschrijving van een beoordelingsmodel.

2.7. Samenwerking met andere talen en andere vakken

2.7.1. Opvattingen en voorstellen

De omstandigheid dat het literatuuronderwijs per taal gegeven wordt en de grote mate van vrijheid die de wetgever de docent laat bij de inrichting van dit onderwijs, kan er bij gebrek aan samenwerking tussen de talendocenten op een school gemakkelijk toe leiden, dat allerlei zaken onvoldoende op elkaar afgestemd gebeuren met als mogelijke gevolgen o.a. verwarring, onvoldoende inzicht in samenhangen bij de leerlingen, weinig efficiënt gebruik van tijd en energie door zowel de docent als de leerlingen.

Gezien de mogelijke negatieve effecten van gebrek aan samenwerking is er zowel vóór als na de invoering van de Mammoetwet - met name in het begin van de jaren zeventig - herhaaldelijk voor gepleit tussen de talensecties op school tot samenwerking te komen (228).

Vóór de invoering van de Mammoetwet heeft De Melker (1970) een onderzoek verricht naar de aard en omvang van de samenwerking bij de docenten Engels. Uit dit onderzoek blijkt, dat 70% niet samenwerkte. De bezwaren tegen samenwerking blijken a) van praktische en psychologische aard en b) van principiële aard te zijn. De Melker noemt de volgende bezwaren van praktische en psychologische aard:

- 'a. verschillen in tempo,
- b. verschillen in methodiek,
- c. synchronisatieproblemen,
- d. school te groot,
- e. verloop onder de leraren,
- f. tijdgebrek,
- g. individualisme der leraren' (229).

De onder c. gesignaleerde synchronisatieproblemen hebben voornamelijk betrekking op de te behandelen literatuurgeschiedenis. Vooral doordat alle perioden voor alle talen niet even belangrijk worden gevonden, of omdat de accenten binnen een periode anders liggen, blijkt niet alleen synchronisatie, maar samenwerking überhaupt onmogelijk.

De bezwaren van principiële aard die de respondenten bij De Melker noemen, kan men als volgt samenvatten

- a. met de behandeling door alle talen van eenzelfde periode overvoert men de leerlingen;

- b. de vrijheid van de docent wordt aangetast;
- c. de mogelijkheid van de docent in de lessen uit te gaan van de belangstelling en mogelijkheden van leerlingen 'op een bepaald moment en in een bepaalde groep' wordt ingeperkt (230).

Na de invoering van de Mammoetwet is vooral gepleit voor samenwerking met Nederlands, wat betreft de literaire theorie (231). Door Brandt Corstius (1970) is gewezen op de mogelijke coördinerende functie van docenten die zijn afgestudeerd in de Algemene Literatuurwetenschap. Het inspectiecollege VO/AV heeft in 1983 teamteaching als mogelijkheid genoemd voor het bijbrengen van kennis van stromingen. Ten aanzien van de niet-talenvakken is op mogelijkheden voor samenwerking met geschiedenis, maatschappijleer en kunstgeschiedenis gewezen (232).

Vergeleken met de situatie van vóór de invoering van de Mammoetwet zijn de mogelijkheden tot samenwerking als gevolg van de verschillende pakketten er niet beter op geworden. Praktijkverslagen van samenwerkingsprojecten ontbreken tot nu toe.

Ik ben een voorstander van samenwerking. Men dient de docenten echter niet allemaal hetzelfde op te dringen. Persoonlijke voorkeuren spelen hiervoor bij het literatuuronderwijs een te grote rol. Het dwingen van docenten om b.v. dezelfde inhoud (boeken, stromingen etc.) te behandelen, wijs ik dan ook af (233). Zie ook hoofdstuk 5, par. 5.8.

2.7.2. Samenvatting

Uit de literatuur blijkt, dat er zowel vóór als na de invoering van de Mammoetwet herhaaldelijk gepleit is voor samenwerking tussen de talen en andere vakken, om enerzijds overlapping en verwarring te voorkomen en anderzijds het inzicht in samenhangen te bevorderen. Vergeleken met de situatie van vóór de Mammoetwet is de mogelijkheid tot samenwerking als gevolg van de verschillen in vakkenpakketten verslechterd.

Verslagen van samenwerkingsprojecten ontbreken in de literatuur. Ik ondersteun pleidooien voor samenwerking, mits dit niet leidt tot een voor de docent onaanvaardbare inperking van zijn vrijheid. In hoofdstuk 5, par. 5.8. besteed ik ook nog aandacht aan de samenwerking.

2.8. Samenvatting van de belangrijke trends

Uit de paragrafen 2.1. tot en met 2.7. blijkt, dat de opvattingen over de didactiek van het literatuuronderwijs gaan in de richting van:

1. meer aandacht voor leesplezier als voorwaarde en doel (par. 2.1.8.);
2. meer aandacht voor de tekst zelf en minder aandacht voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis (par. 2.1.3.);
3. met het literatuuronderwijs al in de onderbouw beginnen (par. 2.2.1.);
4. moderner tekstaanbod (par. 2.3.1.);
5. uitbreiding van het tekstaanbod met o.a. jeugdliteratuur, populaire ontspanningsliteratuur en triviale literatuur (par. 2.3.2.1.),
6. meer aandacht voor langere teksten (par. 2.3.3.);
7. langere teksten thuis en met name ook extensief laten lezen (par. 2.3.3.);
8. een bredere behandeling van zakelijke teksten (par. 2.3.2.2.);
9. een andere tekstordening dan die van de chronologie van de stromingen (b.v. thematisch of werken met 'losse' teksten) (par. 2.4.);
10. meer aandacht voor de leerling met zijn leeservaring (par. 2.5.1.);
11. een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium (par. 2.1.6.);
12. meer aandacht voor andere dan formele aspecten van de tekst: de inhoud; verbanden met de persoonlijke en maatschappelijke werkelijkheid van de leerling, aspecten van het vreemde land en volk (zie par. 2.5.2.1., par. 2.5.2.2., par. 2.4.2.),
13. meer aandacht voor het evalueren/evaluatiecriteria (par. 2.5.2.3.);
14. meer aandacht voor verbanden met andere kunsten (par. 2.5.2.4.);
15. meer aandacht voor besprekingsactiviteiten en productief-creatieve activiteiten (par. 2.5.3.),
16. meer aandacht voor groepswork (par. 2.5.3.);
17. een groter gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (par. 2.5.5.);
18. werken met ander materiaal dan leerboeken (par. 2.5.4.);
19. meer inspraak voor de leerlingen m.b.t. de tekstkeuze en de tekstverwerking (par. 2.3.4. en par. 2.5.1.),
20. leerlingen de mogelijkheid bieden Nederlands te spreken bij de tekstverwerking (par. 2.5.6.);
21. de toetsing integreren (par. 2.6.2.);
22. taalvaardigheden en literatuur niet samen toetsen (par. 2.6.2.);
23. meer aandacht voor inzicht en minder aandacht voor kennis bij de toetsing (par. 2.6.2.);
24. meer samenwerking met andere talen en vakken (par. 2.7.1.).

Uit de boven opgesomde trends blijkt ten aanzien van de volgende aspecten duidelijk een ontwikkeling in de richting van een meer leerlinggerichte didactiek:

- betere voorbereiding van de leerlingen op het literatuuronderwijs in de bovenbouw (zie 3);
- betere afstemming van de tekstkeuze op de beginsituatie van de leerlingen (zie 4 en 5);
- een tekstordening die minder van de literatuur en meer van de leerling tracht uit te gaan (zie 9);
- de leerling met zijn leeservaring wordt serieuzer genomen (zie 10 en 13);
- ten aanzien van datgene wat aan de orde komt en de gebruikte leer- en hulpmiddelen wordt meer rekening gehouden met wat de leerling motiveert (zie 12, 17 en 18);
- de keuze van de voertaal wordt mede bepaald door de mogelijkheden van de leerlingen zich te uiten (zie 20 en 22);
- de eigen activiteit van de leerlingen krijgt meer aandacht (zie 15, 16);
- de inbreng van de leerlingen ten aanzien van wat behandeld wordt en hoe dit gebeurt krijgt meer aandacht (zie 19);
- het voorkomen van overlapping en het vergroten van inzicht in samenhangen krijgt meer aandacht (zie 24, 8 en 14);
- een toetsing die beter aansluit bij het gegeven onderwijs (zie 21);
- meer aandacht voor het nut van het onderwijs voor de leerlingen buiten en na school (zie 1, 2, 6, 7 (extensief lezen) en 23).

In het nu volgende hoofdstuk 3 wordt een beschrijving gegeven van de praktijk van het literatuuronderwijs. Aansluitend hierop wordt ook aandacht besteed aan de mate waarin de praktijk ontwikkelingen in de literatuurdidactiek volgt.

HOOFDSTUK 3

DE OPZET, UITVOERING EN RESULTATEN VAN DE ENQUÊTERING

- 3.1. De opzet van het onderzoek
- 3.2. De materiaalverzameling
- 3.3. De representativiteit van de verzamelde gegevens
- 3.4. De resultaten van de enquêtering
- 3.5. Samenvatting en nabeschuiving

3.1. De opzet van het onderzoek

3.1.1. Verantwoording van de keuze van het onderzoeksinstrument

Om te kunnen komen tot een beschrijving van de praktijk van het literatuur-onderwijs Duits, dienden gegevens verzameld te worden over deze praktijk. Zoals ik in het eerste hoofdstuk al heb geschreven, is hiervoor gebruik gemaakt van de anonieme postenquête. De postenquête heeft een aantal nadelen. De belangrijkste zijn de vaak slechte respons en beperkingen m.b.t. de volledigheid en de kwaliteit van de data (1). Gezien deze nadelen is ook nagedacht over andere mogelijkheden de benodigde gegevens te verzamelen. Met name is gedacht aan het afnemen van interviews en/of observatie in de klas. Om vooral de volgende redenen is echter uiteindelijk toch gekozen voor de anonieme postenquête als onderzoeksinstrument en de leerkracht als onderzoekseenheid

- het interview, maar vooral ook de observatie in de klas zouden aanzienlijk meer tijd vragen van de docenten dan de postenquête. Het gevaar bestond, dat het aantal deelnemers aan het onderzoek hierdoor te zeer beperkt zou blijven tot een groep enthousiaste leraren. De nagestreefde representativiteit zou zo in gevaar kunnen komen (2),
- zowel bij het interview als bij de observatie achtte ik het gevaar van beïnvloeding groter dan bij de anonieme postenquête. Zo was m.i. zowel bij interview als observatie het gevaar groter, dat de docenten zich van hun beste kant wilden laten zien. Verder zijn bij het observeren en rapporteren allerlei subjectieve beoordelingen mogelijk, die men maar in beperkte mate met behulp van strakke richtlijnen kan vermijden (3),

- zowel bij interview als bij observatie is men erg afhankelijk van het tijdstip en de periode van onderzoek,
- de faciliteiten - met name tijd en geld - voor het verzamelen van gegevens door middel van interviews en/of observatie ontbraken.

De enquête had als doel tweeërlei soorten gegevens te verzamelen:

- gegevens over hoofdaspecten van de praktijk van het literatuuronderwijs Duits,
- gegevens over docent- en situatiegebonden achtergronden.

Par. 3.1.2. beschrijft hoe de keuze van de hoofdaspecten tot stand is gekomen. In par. 3.1.3. wordt de keuze van de achtergrondvariabelen verantwoord.

3.1.2. De aspecten van de praktijk waarover met behulp van de enquête gegevens dienden te worden verzameld

De praktijk van het literatuuronderwijs kent vele aspecten. Er moest een keuze gemaakt worden. Gekozen is voor een onderzoek naar de hoofdaspecten van de praktijk. De hoofdaspecten zijn gekozen op basis van een literatuurstudie en informatie verkregen van relevante informanten, d.w.z. personen die gezien de vraagstelling relevante informatie konden en wilden geven. De literatuurstudie bestond voornamelijk uit een inhoudsanalyse van de jaargangen 1960 tot en met 1979 van het tijdschrift *Levende Talen* en van enkele verslagen van adviescommissies. Het tijdschrift *Levende Talen* is gekozen, omdat het voor de verlangde informatie de belangrijkste bron is. De groep relevante informanten bestond uit:

- docenten Duits, verschillend naar leeftijd, opleiding, leservaring en wijze van lesgeven (totaal 6),
- de leden van de Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie van de sectie Duits van de Vereniging van Leraren in *Levende Talen* (totaal 6);
- schoolleiders (totaal 2);
- vakdidactici moderne vreemde talen (totaal 3);
- de begeleiders van het onderzoek: een onderwijskundige en een literatuurwetenschapper.

De eigen kennis van de praktijk heeft bij het bepalen van de te onderzoeken aspecten uiteraard ook een rol gespeeld.

De keuze van de hoofdaspecten is in concreto als volgt tot stand gekomen: op basis van de literatuurstudie zijn de belangrijkste discussiethema's

vastgesteld m.b.t. het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. De gekozen discussiethema's zijn omgezet in vragen met antwoordalternatieven en vervolgens voorgelegd aan de relevante informanten met de vraag of de gekozen items (= vraag en de bijbehorende antwoordalternatieven) de belangrijkste aspecten van de praktijk dekten. De op deze wijze verkregen gegevens zijn verwerkt tot een vragenlijst met nog veel zgn. open vragen en mogelijkheden voor aanvullende vragen.

Deze lijst is voorgelegd aan een groep van 26 a-select gekozen leraren Duits. Op basis van de zo verkregen antwoorden is een nieuwe vragenlijst ontworpen en doorgesproken met de relevante informanten. Het resultaat was, dat het onderzoek betrekking diende te hebben op de volgende aspecten van de praktijk van het literatuuronderwijs:

De hoofdaspecten van de praktijk van het literatuuronderwijs Duits

Toelichting:

Het nummer achter de diverse aspecten verwijst naar de vragen in de enquête zoals die bij het onderzoek is gebruikt (zie bijlage 2).

1. het primaire doel dat men met de literatuurlessen voor ogen heeft (vraag 20);
2. de tevredenheid van de docenten met betrekking tot datgene wat ze met hun literatuurlessen bereiken, gezien het primair beoogde doel (vraag 21);
3. de opvattingen van de docenten over de plaats van het literatuuronderwijs Duits als onderdeel van het vak Duits (vraag 22, 23);
4. de voorbereiding in de onderbouw op het literatuuronderwijs in de bovenbouw (vraag 19);
5. de aan het literatuuronderwijs bestede tijd (vraag 16);
6. de mate waarin tijd besteed wordt aan enerzijds de behandeling van de teksten zelf en anderzijds het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis (vraag 17, 18);
7. de keuze van de klasseselectuur:
 - het literatuurbegrip dat men hanteert bij de keuze van de teksten (vraag 24);
 - het soort teksten waarmee men in de bovenbouw begint (vraag 28);
 - de tijd waaruit de teksten stammen (vraag 25, 26);
 - genres die men zelden of nooit leest en behandelt (vraag 29);
 - de teksten langer dan 25 pagina's die men als klasseselectuur leest en behandelt (vraag 34);
 - de invloed van de leerlingen op de keuze van de teksten die als klasseselectuur gelezen en behandeld worden (vraag 31, 32);
 - het percentage teksten dat de docent zelf heeft gekozen (vraag 33);
8. de ordening van de teksten die men als klasseselectuur leest en behandelt (vraag 27, 30);

9. aspecten van de tekstverwerking:
 - de leerling als lezer bij de behandeling van een korte tekst (vraag 35);
 - waar worden lange teksten gelezen en de rol van de leerling als lezer bij de behandeling hiervan (vraag 36);
 - de aandacht die wordt besteed aan:
 - . vorm-/structuuraspecten en taalgebruik (vraag 43);
 - . de inhoud (vraag 44);
 - . verbanden met de historische context (vraag 45);
 - . verbanden met de werkelijkheid van de leerling nu (vraag 46);
 - . het evalueren van de tekst (vraag 47).
 - de inspraak van de leerlingen bij de behandeling van een tekst (vraag 41, 51);
 - de werkvormen (vraag 38, 39);
 - de gehanteerde groeperingsvormen (klassikaal, in groepjes, individueel) (vraag 37);
 - de mate waarin men ter ondersteuning van de klasselectuur gebruik maakt van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40);
 - de taal die de leerlingen spreken bij de behandeling van de klasselectuur (vraag 42).
10. het literaire instrumentarium dat wordt bijgebracht:
 - de benadering van de tekst (vraag 48, 49);
 - evaluatiecriteria (vraag 50);
 - genreleer, stilistiek, versleer, structuuranalyse (vraag 52);
11. verbanden met andere kunsten (vraag 53);
12. kennis van land en volk (vraag 54);
13. de gebruikte leerboeken:
 - het soort boeken dat men gebruikt (vraag 55);
 - redenen waarom men ontevreden is over een boek (vraag 56);
 - het soort boeken dat men zoekt (vraag 57);
14. de toetsing:
 - hoe getoetst wordt (vraag 63);
 - het aantal boeken dat de leerlingen zelfstandig voor de lijst moeten lezen (vraag 65);
 - de mate van vrijheid van de leerlingen bij het samenstellen van de boekenlijst (vraag 66);
 - het uittreksel (vraag 67);
 - het soort leestips dat de docent geeft voor de boekenlijst (vraag 68);
 - de meest gekozen titels voor 'de lijst' (vraag 69);
 - de mate waarin het schoolonderzoek uit het terugvragen van bijgebrachte kennis bestaat (vraag 61);
 - de mate waarin het schoolonderzoek uit het toetsen van inzicht bestaat (vraag 62);
 - de mate waarin de taalvaardigheid bij het schoolonderzoek mede wordt getoetst (vraag 64);
 - de mate waarin het cijfer voor literatuur meetelt bij het bepalen van het eindcijfer voor het schoolonderzoek (vraag 60);
15. de samenwerking:
 - de samenwerking met andere vakken (vraag 57);
 - de samenwerking binnen de sectie (vraag 58, 59);
16. de echt grote problemen waarmee men te maken heeft (vraag 70-87).

3.1.3. De in de enquête opgenomen docent- en situatiegebonden achtergrondvariabelen

Het onderstaande overzicht betreft de 14 in de enquête opgenomen variabelen waarvan verwacht werd, dat zij van invloed waren op de gekozen hoofdaspecten van de praktijk.

1. Docentgebonden variabelen

- leeftijd (vraag 1)
- ervaring met het geven van Duits aan HAVO- en/of VWO-scholen (vraag 3)
- ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO en het VWO (vraag 4 en 5)

Verwacht werd, dat oudere docenten en docenten met een ruime ervaring anders zouden lesgeven dan jongere docenten en docenten met een minder ruime ervaring (4). Voor deze laatste groep geldt bovendien, dat ze met beginnersmoeilijkheden zit. Verder werd verwacht, dat docenten die uitsluitend ervaring hebben met het geven van literatuuronderwijs aan één schooltype, anders zouden lesgeven dan docenten met ervaring aan beide schooltypen.

- de genoten opleiding (vraag 2)

Verwacht werd, dat het verschil tussen M.O.- en universitaire opleiding van invloed zou zijn op het gedrag (5).

- de mate waarin men ontwikkelingen in de literatuurdidactiek bijhoudt (vraag 11 en 12)

Verwacht werd, dat docenten die ontwikkelingen in sterke mate volgen, anders zouden lesgeven dan docenten die hieraan tamelijk weinig tot niets doen.

- kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap (vraag 13)

Gezien de afhankelijkheid van de literatuurdidactiek in het verleden van richtingen in de literatuurwetenschap (6) werd een samenhang verwacht tussen kennis van richtingen binnen deze wetenschap en het onderwijsgedrag.

- de mate waarin men in de vrije tijd Duitstalige literatuur leest (vraag 14)

Verwacht werd, dat de mate waarin men zelf leest van invloed zou zijn op de tekstkeuze en datgene wat bij de teksten aan de orde wordt gesteld.

2. Situatiegebonden achtergrondvariabelen

- de richting van de school (vraag 6)

Gezien het feit dat literatuuronderwijs identiteitsgevoelige aspecten kent, werden verschillen in gedrag tussen scholen van de verschillende richtingen verwacht.

- de structuur van de school (vraag 7)

Gezien de verschillen in doelstelling tussen de schooltypen, werd ook verschil in gedrag verwacht. Op scholengemeenschappen zal als gevolg van de doorstroom de leerlingenpopulatie anders zijn dan bij categoriale scholen. Dit kan tot ander gedrag leiden bij docenten.

- het aantal leerlingen dat de school heeft (vraag 8)

Aan grote scholen is het contact tussen leerlingen en docenten wellicht anders dan aan kleine scholen, wat van invloed kan zijn op het onderwijsgedrag. Grote scholen hebben financieel gezien wat meer armslag, wat in het leermiddelengebruik tot uiting kan komen.

- het aantal inwoners dat de plaats (stad of dorp) heeft, waar de school staat (vraag 9)

Verwacht werd, dat het over het algemeen toch wel wat andere gedrag van leerlingen uit de grote steden vergeleken met dat van leerlingen uit kleine plaatsen van invloed zou zijn op het gedrag van de docent.

- of de school wel of niet in een aan de Duitse grens liggende provincie staat (vraag 10)

Verwacht werd, dat meer contact met de vreemde taal de docent meer mogelijkheden biedt t.a.v. tekstkeuze en het spreken in de vreemde taal.

De keuze van de achtergrondvariabelen vormde een probleem, omdat hierbij niet kon worden teruggegrepen op specifiek literatuurdidactisch onderzoek. Om te voorkomen, dat deze keuze te eenzijdig gebaseerd zou zijn op opvattingen van de onderzoeker over welke variabelen voor het literatuuronderwijs van belang zijn, is in overleg met relevante informanten een eerste keuze gemaakt. De gekozen variabelen zijn omgezet in vragen. Deze zijn, evenals de vragen betreffende de hoofdaspecten van de praktijk (zie 3.1.2.), aan 26 a-select gekozen leraren ter beantwoording voorgelegd. Mede op basis van hun commentaar zijn de achtergrondvariabelen definitief gekozen. Mogelijke relevante variabelen die niet anders geoperationaliseerd konden worden dan met een groot aantal vragen, zijn niet opgenomen. Het opnemen van deze variabelen zou de vragenlijst zo uitgebreid gemaakt hebben, dat de beantwoording ervan door een redelijke hoeveelheid docenten in gevaar had kunnen komen.

Ook variabelen waarvan ik op basis van ander onderzoek wist, dat docenten hierop geprikkeld zouden kunnen reageren, zijn weggelaten om de respons niet in gevaar te brengen. Dit geldt o.a. voor vragen naar de politieke voorkeur (7).

Door enkele relevante informanten is op mogelijke nadelige effecten gewezen van de vraag naar kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap (vraag 13). Dit geldt ook voor de vraag naar het aantal boeken dat de docenten in hun vrije tijd lezen (vraag 14).

Verwacht werd, dat deze vragen irritatie zouden opwekken bij docenten en dat

dit de kans op non-respons zou vergiotten. Gezien het belang dat ik hechtte aan deze variabelen en gelet op het feit dat de a-select gekozen docenten niet geïrriteerd reageerden, zijn ze toch opgenomen.

3.1.4. De constructie van het onderzoeksinstrument

Rekening houdend met aanwijzingen in de literatuur voor het construeren van vragenlijsten (8) zijn de gekozen gedragsvariabelen (zie 3.1.2.) en achtergrondvariabelen (zie 3.1.3.) tot een vragenlijst verwerkt. Aan de definitieve vragenlijst zijn verschillende versies voorafgegaan die telkens aan de relevante informanten voor commentaar en/of beantwoording van de vragen zijn voorgelegd. In gesprekken met hen is met name nagegaan, of de vragen en antwoordalternatieven eenduidig waren, of de wijze waarop gescoord diende te worden wel efficiënt was en of de scoringsmogelijkheden wel objectief waren. Ook is gelet op de volgorde van de vragen, de lay out en de tijd die het beantwoorden kostte. Mijn bekendheid met de lespraktijk van de docenten onder de relevante informanten bleek bij de gesprekken over de door hen beantwoorde vragen van groot nut. Ik was hierdoor in staat na te gaan, of de beantwoording van de vragen overeenkwam met of afweek van de invulling die op grond van het bekende feitelijke gedrag te verwachten was. Bij geconstateerde verschillen kon op mogelijke oorzaken worden ingegaan, wat belangrijke informatie opleverde voor de wijze waarop de vragen gesteld dienden te worden: o.a. teneinde sociaal wenselijk gedrag zoveel mogelijk te kunnen beperken. De definitieve versie van de enquête bevat een aantal vragen die de mogelijkheid bieden tot subjectieve invulling. Het betreft hier vooral vragen waarbij de docenten moeten aangeven in welke mate zij iets doen of niet doen. Een concretisering b.v. door het laten omcirkelen van aantallen of tijdseenheden bleek hier niet mogelijk. De vragen zijn, met uitzondering van de vragen 34, 56 en 69, geprecodeerde vragen. Het merendeel van de vragen laat echter nog de mogelijkheid open, zelf aanvullingen te geven. Voor deze mogelijkheid is gekozen, om zo optimaal mogelijk geïnformeerd te raken. Het onderstaande overzicht geeft aan hoe de in bijlage 2 opgenomen enquête is ingedeeld.

- Deel I Algemeen
Dit deel bevat de docent- en situatiegebonden variabelen
- Deel II Het literatuuronderwijs in de bovenbouw: HAVO 4, 5; VWO 4, 5, 6.
Dit deel bevat de aspecten van het onderwijsleerproces, opgesplitst in:
 - A. Algemeen
 - B. Wat men met het literatuuronderwijs in de bovenbouw beoogt
 - C. De plaats van het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen
 - D. De klasselectuur in de bovenbouw
 - E. Werkwijzen m.b.t. de klasselectuur in de bovenbouw
 - F. Waaraan men bij de behandeling van een tekst in de bovenbouw aandacht besteedt
 - G. De literaire theorie, andere kunsten, kennis van land en volk
 - H. Leerboeken voor het literatuuronderwijs
 - I. Samenwerking
 - J. Schoolonderzoek
 - K. Boekenlijst
 - L. Problemen
 - M. Het terugsturen van de vragenlijst

3.2. De materiaalverzameling

3.2.1. De populatie

Uitgaande van de vraagstelling van het onderzoek is de populatie als volgt beschreven:

docenten die in het schooljaar 1979-1980 in één of meer klassen van de bovenbouw van het HAVO en/of het VWO literatuuronderwijs Duits geven, en wel voor zover dit het reguliere dagonderwijs betreft.

Om twee redenen is besloten, alle leden van de populatie te enquêteren:

- de populatie is beperkt van omvang;
- elke inperking van de populatie, zoals dit bij een steekproef het geval is, kan informatieverlies betekenen.

Gezien het type onderzoek - beschrijvend en exploratief - moest verlies van informatie waar mogelijk vermeden worden.

3.2.2. De adressering van de enquêtes

Voor het verzenden van de enquêtes zijn de volgende mogelijkheden overwogen

- een nader te bepalen aantal enquêtes sturen naar de schoolleiders of naar de sectiehoofden Duits van de betreffende scholen met het verzoek, deze aan de docenten Duits die tot de populatie behoren ter hand te stellen,
- de enquêtes sturen naar de privé-adressen van de docenten Duits die tot de populatie behoren.

Gekozen is tenslotte voor de laatste mogelijkheid, omdat

- de kans dat de enquête ook werkelijk bij de desbetreffende docent terecht komt, bij deze wijze van verzenden bijna 100% is;
- de kans dat de enquête individueel en zonder beïnvloeding door anderen ingevuld wordt, bij deze wijze van verzenden groter is;
- de kans dat de enquête zorgvuldig wordt ingevuld bij ontvangst thuis, waarschijnlijk groter is.

3.2.3. Het verzamelen van de privé-adressen

Een lijst met privé-adressen van de te enquêteren docenten was niet beschikbaar. Voor het verkrijgen van de adressen was ik derhalve aangewezen op de medewerking van de schoolleiders. Aan de rectoren/directeuren van de scholen voorkomend in de *Lijst van scholen van het voortgezet onderwijs en statistische uitkomsten 1 september 1977* is per brief gevraagd, de adressen te verstrekken van docenten Duits die op dat moment (januari 1979) in de bouw van het HAVO en/of het VWO lesgaven (bijlage 1). Toen de lijst van scholen voor 1978 beschikbaar was, zijn de in de lijst van 1977 niet opgenomen scholen alsnog aangeschreven. In november 1979 is de schoolleiders verzocht, de reeds gestuurde adressen nog een keer te controleren (bijlage 1). Dit bleek geen overbodige luxe. Een groot aantal adressen moest gecorrigeerd worden. Er is tijdens het verzamelen van de adressen één rappelbrief verstuurd. Daarna is telefonisch via de sectiehoofden Duits getracht, alsnog adressen te krijgen van scholen die niet reageerden. Van de 595 aangeschreven scholen hebben er tenslotte 560 gereageerd. In totaal werden 1493 adressen ontvangen. De non-respons bedroeg derhalve 5.8% (35 scholen). De onderstaande tabel geeft de redenen voor de non-respons.

Tabel 1

- Men krijgt regelmatig dergelijke verzoeken, zonder dat hiervoor faciliteiten worden verstrekt. 1 school
- Privé-adressen worden niet verstrekt. 3 scholen
Van 1 school zijn daarna de adressen via het sectiehoofd verkregen; 1 school stuurde alleen de namen, de adressen zijn uit het telefoonboek gehaald.
- De docenten weigeren mee te doen. 1 school
De vermoedelijke reden hier was dat de titulatuur gevraagd werd.
- Geen opgave van redenen. 30 scholen

Hieronder (Tabel 2) wordt per schoolstructuur een overzicht gegeven van:

- het aantal scholen dat om adressen is aangeschreven (kolom 1);
- het aantal scholen dat adressen verstrekt heeft (kolom 2);
- het aantal scholen dat geen adressen verstrekt heeft (kolom 3).

Tabel 2

Overzicht van de schooltypen	Kolom 1 Aantal aangeschreven scholen	Kolom 2 Aantal scholen dat adressen stuurde	Kolom 3 Aantal scholen dat geen adressen verstrekte
1. Uitsluitend gymnasium	38	34	4
2. Uitsluitend atheneum	8	7	1
3. Atheneum + HAVO	94	88	6
4. Atheneum + HAVO + MAVO	76	73	3
5. Atheneum + HAVO + MAVO + overig beroepsonderwijs	4	4	
6. Atheneum + HAVO-afd.	1	1	
7. Lyceum	3	3	
8. Lyceum + HAVO	158	154	4
9. Lyceum + MAVO	1	1	
10. Lyceum + HAVO + MAVO	74	73	1
11. Lyceum + HAVO + Ped. Ac.	2	2	

Overzicht van de schooltypen	Kolom 1 Aantal aan- geschreven scholen	Kolom 2 Aantal scholen dat adressen stuurde	Kolom 3 Aantal scholen dat geen adres- sen ver- strekke
12. Lyceum + HAVO + MAVO + Ped. Ac. + Klos.	1	1	
13. Lyceum + HAVO + MAVO + Klos. + overig beroepsonderwijs	1	1	
14. Lyceum + HAVO + MAVO + overig beroepsonderwijs	5	4	1
15. Lyceum + HAVO-afd.	4	4	
16. Uitsluitend HAVO	13	13	
17. HAVO + MAVO	34	30	4
18. HAVO + MAVO + Ped. Ac. of Klos.	2	2	
19. HAVO + MAVO + overig beroepsonderwijs	7	6	1
20. HAVO-afd. + MAVO	3	3	
21. HAVO-afd. + Ped. Ac.	64	54	10
22. Middenschool	2	2	
Totaal	595	560	35

3.2.4. Het vaststellen van de grootte van de populatie

Gegevens over het aantal docenten dat in 1980 in de bovenbouw van het HAVO en/of VMO Duits gaf, waren er niet. Er is derhalve een schatting gemaakt op basis van wel beschikbare gegevens. Hierbij ben ik als volgt te werk gegaan

van het aantal door de schoolleiders verstrekte adressen zijn de adressen afgetrokken van docenten die niet tot de populatie bleken te behoren, omdat zij geen lesgeven in de bovenbouw. Er bleven toen 1493 adressen over. Vervolgens is een schatting gemaakt van het aantal docenten aan de scholen die geen adressen hadden verstrekt. Dit aantal is als volgt berekend uitgaande van de scholen die wel gereageerd hadden, is een gemiddeld aantal docenten per schooltype berekend. Dit gemiddelde is vermenigvuldigd met het aantal scholen van een bepaald type dat niet had gereageerd. Het resultaat was, dat er bij de 1493 verstrekte adressen 73 opgeteld moesten worden. Er moest derhalve van een totale populatie van 1566 docenten worden uitgegaan.

3.2.5. Het versturen van de enquête

Op 21 januari 1980 zijn de enquête plus gefrankeerde retourenveloppe aan de privé-adressen van de docenten verstuurd. In een begeleidend schrijven (zie bijlage 1) werd gewezen op het doel van de enquête en tevens werd benadrukt, dat de beantwoording van de enquête anoniem kon geschieden. In de enquête bevond zich een gefrankeerd briefkaartje met daarop als afzender het adres van de docent. Verzocht werd, dit briefkaartje apart - dit i.v.m. de anonimiteit - te retourneren. Op deze wijze was het mogelijk na te gaan wie de enquête geretourneerd had. Dit was van belang in verband met het sturen van rappelbrieven. Koppeling van het briefkaartje met adres aan de enquête was niet mogelijk. Het briefkaartje is echter geen geschikt middel gebleken.

- het raakte zoek;
- men vergat het op te sturen;
- men stuurde het niet op, omdat men toch een koppeling van het adres aan de enquête vreesde.

Het resultaat was, dat in een aantal gevallen docenten die de enquête reeds hadden ingestuurd, tot twee keer toe een rappelbrief kregen. Aan mogelijke nadelige effecten van het gebruik van een briefkaartje is uiteraard van te voren gedacht. De nadelen ervan in de praktijk bleken echter groter dan verwacht. Er moet een betere oplossing gevonden worden, wanneer men enerzijds de anonimiteit wil handhaven en anderzijds toch controle wil hebben op de respons i.v.m. de te sturen rappelbrieven.

3.2.6. De binnenkomst van de enquêtes

Hieronder volgt een overzicht van het verloop van de respons.

Tabel 3	
Periode van binnenkomst	Aantal
21 januari - 31 januari (eerste rappel)	425
1 februari - 7 februari (tweede rappel)	314
8 februari - 21 februari (derde rappel)	233
22 februari - 16 maart (vierde rappel)	115
17 maart - 15 april	15
Totaal aantal enquêtes van docenten vallende binnen de populatie: 1102	

Verscheidene respondenten hebben telefonisch een positieve reactie laten horen op de rappelbrieven (voor rappelbrieven zie bijlage 1). Enkel hadden kritiek op de snelle toezending van de eerste rappelbrief.

Het feit dat de rappelbrieven kort na elkaar verstuurd werden, had te maken met de zorg dat de zgn. krokus- c.q. karnavalsvakantie (vanaf 18 febr.) en de voorafgaand aan deze periode vaak geplande schoolonderzoeken een gevaar voor de respons zouden kunnen betekenen.

3.2.7. Nadere beschouwing van de respons en non-respons

Een respons van 1102 vragenlijsten betekent, uitgaande van de geschatte populatie van 1566 docenten, een respons van 70.3%. De geretourneerde enquêtes zijn als volgt ingevuld:

Tabel 4	Aantal
voor HAVO en VWO	756
alleen voor HAVO	223
alleen voor VWO	123
Totaal (sluitingsdatum 30 april)	1102

Om inzicht te krijgen in de non-responsgroep, was bij de voorlaatste rappelbrief (zie bijlage 1) een beknopte vragenlijst gevoegd, met:

- een vraag naar de reden van het niet meedoen aan het onderzoek;
- een vraag naar de leeftijd;
- een vraag naar de ervaring met het geven van literatuuronderwijs.

Omdat de non-responsgroep na drie rappelbrieven nog niet gereageerd had, was het zaak de vragenlijst zo beknopt mogelijk te houden, teneinde de kans op antwoord te vergroten. Hieronder volgt een overzicht van de redenen voor non-respons van de 49 docenten die reageerden:

Tabel 5	Aantal
geen tijd	13
nauwelijks ervaring met het geven van literatuuronderwijs	12
geef nauwelijks nog lessen in de bovenbouw i.v.m. functie in de schoolleiding	6
ziekteverlof	7
gezins-/familieomstandigheden	3
geen beloning	1
sta kort voor pensioen	1
geen zin	1
huis aan het verbouwen	1
persoonlijke grief tegen het instituut	1
acht resultaat van het onderzoek voor lespraktijk twijfelachtig	1
bezwaar tegen de vraag naar de kennis van de literaire theorie (vraag 13)	1
wil wel mondeling gesprek, vind de enquête niet geschikt voor mijn lespraktijk	1
Totaal	49

Uit de antwoorden blijkt, dat slechts enkele respondenten bezwaar maakten tegen de enquête als zodanig.

Non-respons ontstond verder:

Tabel 6	Aantal
- doordat het adres niet te achterhalen was;	8
- doordat 14 docenten op twee scholen lesgaven. Zij zijn 2x meegerekend bij het vaststellen van de populatie, maar behoefden de enquête slechts voor de school in te vullen waaraan zij het grootste aantal uren literatuuronderwijs gaven.	14
Totaal	22

Samenvattend kan de totale non-respons als volgt worden beschreven:

Tabel 7	Aantal
non-respons door het niet reageren op de vraag naar adressen (zie Tabel 1)	73
non-respons op de enquête met opgave van redenen (zie Tabel 5)	49
andere oorzaken (zie Tabel 6)	22
overige non-respons op de enquête	320
Totaal	464 (29.7%)

3.2.8. De verwerking van de gegevens

De enquêtes zijn door 3 codeurs voor verwerking met de computer geschikt gemaakt. Op het werk van de codeurs is steekproefsgewijs controle uitgeoefend. Bij de overbrenging van de gegevens van ponslijsten naar ponskaarten is dubbele ponsing met machinale controle toegepast.

3.2.9. Afsluitende opmerkingen

De respons van 70.3% mag bevredigend worden genoemd. De poging de beloofde anonimiteit ook echt te waarborgen en toch de mogelijkheid te hebben, via het te retourneren kaartje gericht rappelbrieven te sturen, moet als mislukt worden beschouwd.

3.3. De representativiteit van de verzamelde gegevens

Teneinde meer inzicht te krijgen in de representativiteit van de verzamelde gegevens, zijn een aantal door middel van de enquête verkregen data over de respondenten vergeleken met gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (C.B.S.) (9) en met schattingen die voornamelijk berusten op een combinatie van gegevens van het C.B.S. en het door middel van de enquête verzamelde materiaal. De vergelijking betreft de leeftijdsopbouw van de eerste-gradsbevoegden (3.3.1.), de bevoegdheidssituatie (3.3.2.), de richting van de school (3.3.3.), de structuur van de school (3.3.4.) en de sector waarin de school ligt (3.3.5.).

3.3.1. Leeftijdsofbouw (vraag 1)

Verdeling van alle eerstegraadsbevoegden in Nederland over alle vakken (C.B.S. 1978/1979)		Verdeling eerstegraadsbevoegde respondenten		
			HAVO	VWO
Jonger dan 25-29	19%	Jonger dan 25-30	18%	16%
30 - 34	24%	31 - 35	21%	22%
35 - 39	18%	36 - 40	22%	22%
40 - 44	13%	41 - 45	19%	18%
45 - 49	10%	46 - 50	9%	9%
50 - 54	8%	51 - 55	5%	5%
55 en ouder	8%	Ouder dan 55	7%	7%
<p>Toelichting Om de volgende redenen is bij het gebruik van de gegevens voorzichtigheid geboden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - de tabel van het C.B.S. bevat alle eerstegraadsbevoegden, dus niet alleen docenten Duits; - de door het C.B.S. gehanteerde leeftijdsopbouw is iets anders. 				

De leeftijdsgroep 35 - 44 jaar is bij de respondenten waarschijnlijk (zie toelichting) oververtegenwoordigd vergeleken met de gegevens over de leeftijdsopbouw van het C.B.S. De overige leeftijdscategorieën zijn bij de respondenten waarschijnlijk iets minder sterk vertegenwoordigd. De verschillen tussen de percentages van het C.B.S., en de percentages genoemd bij de respondenten bedragen, uitgezonderd voor de leeftijdsgroep 35 - 44, niet meer dan 3%. Bij de leeftijdsgroep 35 - 44 bedraagt dit verschil waarschijnlijk + 10%.

3.3.2. Bevoegdheid (vraag 2)

Verdeling eerstegraadsbevoegden volgens het C.B.S. (1979)		Verdeling respondenten	
		HAVO	VWO
Uitsluitend of mede doctoraal examen Duits	39%	41%	43%
Uitsluitend M.O.B-Duits als eerstegraadsbevoegdheid	61%	59%	57%

Vergeleken met de cijfers van het C.B.S. zijn bij de respondenten de docenten met uitsluitend of mede een doctoraal examen Duits iets sterker vertegenwoordigd. De docenten met uitsluitend een M.O.B-akte als eerstegraadsbevoegdheid zijn vergeleken met de C.B.S.-gegevens iets minder sterk vertegenwoordigd. De verschillen tussen de C.B.S.-percentages en de percentages die voor de respondenten gelden, bedragen niet meer dan 4%.

3.3.3. Richting van de school (vraag 6)

Richting van de school	Geschatte verdeling totale populatie	Verdeling respondenten	
		HAVO	VWO
Gemeentelijke/Rijks	30%	27%	28%
Protestants-christelijk	24%	23%	22%
Rooms-katholiek	37%	41%	41%
Overig bijzonder en neutraal onderwijs	9%	9%	9%
<p>Toelichting De schatting in de eerste kolom is gebaseerd op de in de <i>Lijst van scholen van het voortgezet onderwijs en statistische uitkomsten 1978</i> verstrekte gegevens over de richting en de structuur van de scholen. Op basis van de hier per richting en naar structuur aangegeven scholen is het aantal docenten per richting geschat.</p>			

Uit de tabel blijkt, dat de docenten die lesgeven aan openbare scholen (rijks en gemeentelijk) en aan protestants-christelijke scholen, iets minder sterk vertegenwoordigd zijn vergeleken met de geschatte populatie. Bij de docenten die aan rooms-katholieke scholen lesgeven, is het omgekeerde het geval: zij zijn vergeleken met de schatting iets sterker vertegenwoordigd. De verschillen tussen de geschatte percentages en de percentages die voor de respondenten gelden, bedragen niet meer dan 4%.

3.3.4. De structuur van de school (vraag 7)

Structuur van de school	Geschatte verdeling totale populatie	Verdeling respondenten	
		HAVO	VWO
1. Uitsluitend schooltypen behorende tot het VWO	5%	n.v.t.	6%
2. Schooltypen behorende tot het VWO gecombineerd met HAVO of een HAVO-afd.	57%	60%	64%
3. Schooltypen behorende tot het VWO gecombineerd met HAVO + MAVO of uitsluitend met MAVO	28%	30%	30%
4. Uitsluitend HAVO of HAVO-afd. en combinaties met andere schooltypen dan die behorende tot het VWO	10%	9%	n.v.t.
5. Overige	0,2% (middenschool)	1%	0%
af: 3 respondenten van wie het schooltype niet te achterhalen is en die buiten de populatie vallen	0,2%		
<p>Toelichting De schattingen bij de totale populatie zijn gebaseerd op de in de <i>Lijst van scholen van het voortgezet onderwijs en statistische uitkomsten 1978</i> verstrekte gegevens over de structuur van de scholen en de door mij per schoolstructuur verzamelde adressen van docenten.</p>			

De respondenten die lesgeven aan scholen met ook een VWO-afdeling (gymnasium en/of atheneum), zijn vergeleken met de geschatte percentages sterker vertegenwoordigd. Het betreft hier de respondenten die lesgeven aan de bij 1, 2 en 3 vermelde scholen. De groep respondenten die lesgeeft aan scholen zonder een VWO-afdeling (zie bij 4 in de tabel), is vergeleken met de schatting iets minder sterk vertegenwoordigd. Het grootste verschil met de geschatte percentages treffen we aan bij de VWO-respondenten die lesgeven aan de bij 2 in de tabel vermelde scholen. Het verschil bedraagt hier 7%. Voor de overige groepen respondenten geldt, dat de verschillen met de geschatte percentages niet meer dan 3% bedragen.

3.3.5. De sector waarin de school ligt (vraag 10)

De sector waarin de school ligt	Geschatte verdeling totale populatie	Verdeling respondenten	
		HAVO	VMO
Niet-grensprovincies: Friesland, Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland, Utrecht, West-Brabant	53%	51%	53%
Grens-provincies: Groningen, Drente, Over- ijssel, Gelderland, overig deel van Noord-Brabant, Limburg	46%	49%	47%
<p>Toelichting De geschatte verdeling van de totale populatie berust op de in de <i>Lijst van scholen van het voortgezet onderwijs en statistische uitkomsten 1978</i> verstrekte gegevens over de structuur van de school en de plaats waar de scholen liggen en op de per schoolstructuur door mij verzamelde adressen van docenten.</p>			

Uit de tabel blijkt, dat de grensprovincies iets sterker vertegenwoordigd zijn vergeleken met het geschatte percentage. De niet-grensprovincies zijn bij de HAVO-respondenten iets minder sterk vertegenwoordigd vergeleken met het geschatte percentage. De verschillen tussen de geschatte percentages en de percentages die gelden voor de respondenten, bedragen nergens meer dan 3%.

3.3.6. Samenvatting en nabeschuwing

De onderstaande tabellen geven een totaaloverzicht van de beschreven afwijkingen.

1. Groepen die binnen de responsgroep procentueel sterker vertegenwoordigd zijn dan in de totale populatie:	HAVO	VWO
- de leeftijdsgroep 35 - 44 jaar	+10	+9%
- docenten die lesgeven aan uitsluitend schooltypen behorende tot het VWO	n.v.t.	+1%
- docenten die lesgeven aan schooltypen behorende tot het VWO gecombineerd met HAVO of een HAVO-afd.	+3	+7%
- docenten die lesgeven aan schooltypen behorende tot het VWO gecombineerd met HAVO + MAVO of uitsluitend MAVO	+2	+2%
- docenten met uitsluitend of mede een doctoraal examen Duits	+2	+4%
- docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen	+4	+4%
- docenten die lesgeven in grensprovincies	+3	+1%

2. Groepen die binnen de responsgroep minder sterk vertegenwoordigd zijn:	HAVO	VWO
- de leeftijdsgroep tot en met 35 jaar	-4%	-5%
- de leeftijdsgroep vanaf 46 jaar	-5%	-5%
- docenten die lesgeven aan scholen met uitsluitend HAVO of een HAVO-afd. gecombineerd met andere dan VWO-schooltypen	-1%	n.v.t.
- docenten met uitsluitend een M.O.B-akte Duits	-2%	-4%
- docenten die lesgeven aan openbare scholen	-3%	-2%
- docenten die lesgeven aan protestants-christelijke scholen	-1%	-2%
- docenten die lesgeven in niet-grensprovincies	-2%	

Geconcludeerd kan worden, dat de vastgestelde afwijkingen over het algemeen gering zijn. Er zijn dan ook geen redenen om aan te nemen, dat het verzamelde materiaal niet representatief zou zijn voor de totale populatie.

3.4. De resultaten van de enquête

Deze paragraaf bevat een beschrijving van de belangrijkste resultaten van de enquête. Voor een totaaloverzicht verwijs ik naar bijlage 2.

De paragraaf is als volgt ingedeeld:

- 3.4.1. Beschrijving van de achtergrondgegevens
- 3.4.2. Beschrijving van de hoofdaspecten
 - 3.4.2.1. Het primaire doel van het literatuuronderwijs
 - 3.4.2.2. De mate van tevredenheid van docenten over de mate waarin het primair beoogde doel realiseerbaar is
 - 3.4.2.3. Argumenten voor het wel of niet handhaven van het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits
 - 3.4.2.4. De voorbereiding in de onderbouw op het literatuuronderwijs in de bovenbouw
 - 3.4.2.5. De tijd besteed aan het literatuuronderwijs
 - 3.4.2.6. Hoe de tijd aan het literatuuronderwijs wordt besteed
 - 3.4.2.7. De tekstkeuze
 - 3.4.2.8. De tekstordening
 - 3.4.2.9. De verwerking van de tekst
 - 3.4.2.10. Het literair instrumentarium
 - 3.4.2.11. Verbanden met andere kunsten
 - 3.4.2.12. Kennis van land en volk
 - 3.4.2.13. Het leerboekgebruik
 - 3.4.2.14. De toetsing
 - 3.4.2.15. Samenwerking
 - 3.4.2.16. Vergelijking van het HAVO met het VWO t.a.v. de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven
 - 3.4.2.17. De echt grote problemen die men heeft
- 3.5. Samenvatting en nabeschuiving

3.4.1. Beschrijving van de achtergrondgegevens

Bij de beschrijving van de achtergrondgegevens beperk ik mij tot de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen de HAVO- en VWO-respondenten.

Samenvatting van de belangrijkste overeenkomsten tussen de HAVO- en VWO-respondenten

De docentgebonden variabelen

1. De meerderheid van de respondenten behoort tot de leeftijdsgroep jonger dan 41 jaar (HAVO-resp. 61%, VWO-resp. 59%) (vraag 1).
2. De meerderheid van de respondenten bezit een eerstegraadsbevoegdheid op grond van een Nederlands getuigschrift (HAVO-resp. 90%; VWO-resp. 94%) (vraag 2).
3. De meerderheid van de respondenten beschikt over een ruime ervaring (5 jaar of meer) met het geven van Duits aan HAVO- en/o. VWO-leerlingen (HAVO-resp. 80%; VWO-resp. 85%) (vraag 3).
4. De meerderheid van de respondenten beschikt over een ruime ervaring (5 jaar of meer) met het geven van literatuuronderwijs aan HAVO-leerlingen (HAVO-resp.: 72%, VWO-resp. 71%) (vraag 4).

5. De meerderheid van de respondenten heeft ruime ervaring (5 jaar of meer) met het geven van literatuuronderwijs aan VMO-leerlingen (HAVO-resp.: 58%, VWO-resp.: 69%) (vraag 5).
6. De meerderheid van de respondenten zegt tamelijk weinig tot niets te doen aan het bijhouden van ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs (HAVO-resp.: 76%; VWO-resp.: 77%) (vraag 11).
7. De meerderheid van de respondenten heeft de *Diskussienota subcommissie literatuuronderwijs* niet gelezen (HAVO-resp.: 71%; VWO-resp.: 69%) (vraag 12).
8. De meerderheid van de respondenten bezit temminste kennis van één richting binnen de literatuurwetenschap (HAVO-resp.: 75%; VWO-resp.: 78%). De bekendste zijn de werkimmanente richting (HAVO-resp.: 55%; VWO-resp.: 58%) en de structurele roman-/verhaalanalyse (HAVO-resp.: 48%; VWO-resp.: 50%). De overige richtingen zijn bij minder dan 25% van de respondenten bekend (vraag 13).
9. De meerderheid van de respondenten (62%) leest in de vrije tijd meer dan 6 boeken per jaar uit de Duitstalige literatuur (vraag 14).

De situatiegebonden variabelen

1. De meerderheid van de respondenten geeft les aan scholen behorende tot het bijzonder onderwijs (HAVO-resp.: 73%; VWO-resp.: 72%). Ongeveer tweederde van deze groep respondenten bestaat uit docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen.
2. De meerderheid van de respondenten geeft les aan VWO + HAVO-combinaties (HAVO-resp.: 60%; VWO-resp.: 64%).
3. De meerderheid van de respondenten geeft les aan scholen tot 1250 leerlingen (HAVO-resp.: 70%; VWO-resp.: 68%).
4. Iets meer dan de helft van de respondenten geeft les in plaatsen met meer dan 50.000 inwoners (HAVO-resp.: 51%; VWO-resp.: 53%).
5. De respondenten die lesgeven in niet-grensprovincies, zijn iets sterker vertegenwoordigd (HAVO-resp.: 51%; VWO-resp.: 53%).

Samenvatting van de belangrijkste verschillen tussen de HAVO- en VWO-respondenten

De docentgebonden variabelen

1. De leeftijdscategorie jonger dan 25-30 jaar is bij de HAVO-respondenten 3% groter dan bij de VWO-respondenten (vraag 1).
2. Het percentage bevoegde docenten is bij de HAVO-respondenten 4% lager dan bij de VWO-respondenten (vraag 2).
3. Het percentage HAVO-respondenten dat over een ruime (5 jaar of meer) ervaring beschikt met het geven van Duits aan HAVO- en/of VWO-scholen, is 5% lager vergeleken met de VWO-respondenten (vraag 3).
4. 6% van de VWO-respondenten heeft geen ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan HAVO-leerlingen (vraag 4).
5. 16% van de HAVO-respondenten heeft geen ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan VWO-leerlingen (vraag 5).

De situatiegebonden variabelen
1. 10% van de HAVO-respondenten geeft les aan scholen die geen VWO-afd. kennen (vraag 7).
2. 6% van de VWO-respondenten geeft les aan scholen die geen HAVO-afd. kennen (vraag 7).
3. Het percentage HAVO-respondenten dat lesgeeft aan scholen behorende tot het VWO gecombineerd met HAVO c.q. HAVO-afd., is 4% lager dan bij de VWO-groep (vraag 7).
4. Het percentage HAVO-respondenten dat lesgeeft aan scholen met minder dan 750 leerlingen, is 3% groter dan de betreffende VWO-groep.

Uit de gegevens blijkt, dat de HAVO- en VWO-respondenten wat betreft de docent- en situatiegebonden achtergronden in grote mate overeenstemmen.

3.4.2. Beschrijving van de hoofdaspecten

3.4.2.1. Het primaire doel van het literatuuronderwijs (vraag 20)

Het onderstaande schema laat zien wat docenten primair met hun literatuuronderwijs in de bovenbouw beogen.

Wat men primair beoogt	HAVO	VWO
1. Mijn literatuurlessen zijn voor mij <u>primair</u> een mogelijkheid de leerlingen te helpen zichzelf, de mens, het leven en de maatschappij wat beter te leren kennen. (= Literatuuronderwijs Duits als <u>bijdrage tot de zelf-verkenning, de levens- en maatschappij-oriëntatie van de leerlingen</u>),	29%	27%
2. Mijn literatuurlessen zijn voor mij <u>primair</u> een mogelijkheid de leerlingen enige kennis bij te brengen van datgene wat de Duitstalige literaire cultuur aan waarde- vols te bieden heeft. (= Literatuuronderwijs Duits als <u>bijdrage tot de cultu- rele vorming van de leerlingen</u>);	26%	35%
3. Mijn literatuurlessen zijn voor mij <u>primair</u> een mogelijkheid de leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen die hun het begrijpend en kritisch lezen van literatuur kunnen helpen vergemakkelijken. (= Literatuuronderwijs Duits als <u>bijdrage tot de literair- esthetische vorming van de leerlingen</u>),	13%	19%

Wat men primair beoogt	HAVO	VWO
4. Mijn literatuurlessen zijn voor mij <u>primair</u> een mogelijkheid de leerlingen, o.a. aan de hand van de klasselectuur, leesgenoegen te verschaffen, om hen zo te laten ervaren dat lezen fijn kan zijn. Dit in de hoop, dat zij hierdoor ook op eigen initiatief Duitstalige en andere literatuur gaan lezen c.q. blijven lezen of meer gaan lezen. (= Literatuuronderwijs Duits als middel om leesplezier bij te brengen, te bestendigen of te verhogen).	26%	12%
Overige	6%	7%

Docenten hebben met hun literatuuronderwijs altijd meer doelen voor ogen. Wel zullen zij bepaalde accenten leggen. Doel van de bovenstaande vraag was, meer zicht te krijgen op de accenten die de docenten zelf meenden te leggen.

Bij het HAVO blijken de doelen zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie, culturele vorming en leesplezier ongeveer even hoog te scoren. Het doel literair-esthetische vorming scoort duidelijk het laagst.

Bij het VWO zijn de scoreverschillen tussen de doelen groter. Culturele vorming scoort hier het hoogst. In rangorde volgen zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie, literair-esthetische vorming en leesplezier. Vergeleken met het HAVO scoort leesplezier bij het VWO duidelijk lager en scoren culturele vorming en literair-esthetische vorming hoger.

3.4.2.2. De mate van tevredenheid van de docenten over de mate waarin het primair beoogde doel realiseerbaar is (vraag 21)

Over de mate waarin het primair beoogde doel gerealiseerd kan worden is 28% van de HAVO-docenten tamelijk tot zeer tevreden, 35% is noch tevreden noch ontevreden en 37% is tamelijk tot zeer ontevreden. Bij de VWO-docenten bedragen deze percentages resp. 55%, 29% en 16%. De conclusie kan dan ook zijn, dat de HAVO-docenten vergeleken met de VWO-docenten gemiddeld ontevredener zijn.

3.4.2.3. Argumenten voor het wel of niet handhaven van het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits (vraag 22)

Het onderstaande overzicht geeft de belangrijkste argumenten voor het wel of niet handhaven van het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits.

Argumenten voor handhaving van het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits	HAVO	VWO
1. Literatuur is een onderdeel van de cultuur van het Duitse taalgebied.	35%	44%
2. Het is voor mij een van de belangrijkste mogelijkheden over zaken te praten die het leven, de mens en de maatschappij betreffen.	34%	33%
3. Het is om allerlei redenen bevorderlijk voor de taalvaardigheid.	12%	4%
4. Het geven van literatuuronderwijs draagt in belangrijke mate bij tot mijn arbeidsvreugde.	7%	8%
De geringe samenwerking tussen de talen die ertoe leidt, dat allerlei zaken onvoldoende op elkaar afgestemd worden, blijkt het belangrijkste argument voor een apart vak literatuur (HAVO: 4%; VWO: 3%).		

De ruime meerderheid van de docenten Duits blijkt duidelijk voor handhaving van het literatuuronderwijs als onderdeel van hun vak. Hun belangrijkste argumenten hiervoor zijn van culturele (zie 1) en pedagogische (zie 2) aard. Het cultuurargument scoort bij het VWO duidelijk hoger. Wat de overige argumenten betreft valt op, dat het taalvaardigheidsargument bij het HAVO duidelijk hoger scoort dan bij het VWO.

3.4.2.4. De voorbereiding in de onderbouw op het literatuuronderwijs in de bovenbouw (vraag 19)

Het lezen in de onderbouw staat bij de meerderheid van de docenten uitsluitend in dienst van de leesvaardigheidstraining (HAVO: 65%; VWO: 71%). Slechts 4% van de HAVO-docenten en 7% van de VWO-docenten zegt in de onderbouw ook al een begin te maken met de literaire vorming. Ongeveer 20% van de docenten zegt in de onderbouw niet eens aan lezen toe te komen.

3.4.2.5. De tijd besteed aan het literatuuronderwijs (vraag 16)

In de voorbereidendexamenklas besteedt ongeveer 70% van zowel de HAVO- als de VWO-docenten + 1 lesuur per week aan het literatuuronderwijs. Ongeveer 25% besteedt hieraan + 1 1/2 - 2 lessen. In de eindexamenklas besteedt 52% van de HAVO-docenten en 57% van de VWO-docenten 1 lesuur per week aan het literatuuronderwijs. 42% van de HAVO-respondenten en 34% van de VWO-respondenten

besteedt hieraan $\pm 1 \frac{1}{2}$ - 2 lesuren. In VWO-4 besteedt 51% van de respondenten ± 1 lesuur per week aan het literatuuronderwijs, 6% besteedt hieraan $\pm 1 \frac{1}{2}$ - 2 lesuren. Ongeveer 30% van de docenten geeft in VWO-4 nog geen literatuuronderwijs.

3.4.2.6. Hoe de tijd aan het literatuuronderwijs wordt besteed (vraag 17, 18)

Ongeveer 50 - 60% van de docenten besteedt duidelijk de meeste tijd (60% of meer) aan het bezig zijn met de teksten zelf. Ongeveer 30% van de docenten besteedt hieraan ongeveer de helft (40 - 60%) van de tijd. Ongeveer 10 - 20% van de docenten besteedt duidelijk de meeste tijd (60% of meer) aan het bijbrengen van kennis van een overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.

3.4.2.7. De tekstkeuze (vraag 24-32 en 34)

- Het soort literatuur dat men aanbiedt (vraag 24 en 28)

Het tekstaanbod bestaat bij het overgrote deel van de docenten uitsluitend of bijna uitsluitend uit teksten die men over het algemeen tot de zgn. waardevolle literatuur rekent (HAVO: 74%; VWO: 87%).

Slechts 23% van de HAVO-docenten en 11% van de VWO-docenten blijkt voor ten minste 25% ook teksten uit de zgn. triviale literatuur of populaire ontspanningslectuur aan te bieden.

De groep HAVO-docenten die van een breder tekstaanbod gebruikt maakt, blijkt dus duidelijk groter dan die van het VWO.

Ongeveer 10% van zowel de HAVO- als de VWO-docenten begint het literatuuronderwijs in de bovenbouw met teksten die behoren tot de zgn. triviale literatuur of populaire ontspanningslectuur.

- De tijd waaruit de teksten stammen (vraag 25 en 26)

Bij de meerderheid van de docenten (HAVO: 66%; VWO: 61%) stamt ongeveer de helft of meer van de teksten uit de tijd na 1945. Teksten uit de tijd vóór 1900 maken bij de meerderheid van de docenten (HAVO: 76%; VWO: 64%) minder dan 40% van het tekstaanbod uit.

Uit een vergelijking van de HAVO-percentages met die van het VWO blijkt, dat het tekstaanbod bij het VWO gemiddeld wat ouder is dan bij het HAVO.

- De genres (vraag 29)

Van een aantal genres waarvan ik vermoedde dat ze wel eens 'bedreigd' zouden kunnen zijn, is nagegaan in welke mate ze als klasseselectuur worden aangeboden. Het betreft hier teksten die langer zijn dan 25 pagina's (proza- en toneelteksten) en gedichten. Uit de verzamelde gegevens blijkt, dat van de langere teksten de roman het minst als klasseselectuur wordt gebruikt. Van de HAVO-docenten kiest 49% deze zelden of nooit. Voor het VWO geldt dit voor 51% van de docenten. Gedichten en toneelstukken nemen een tussenpositie in. Gedichten worden door 28% van de HAVO- en 21% van de VWO-docenten zelden of nooit als klasseselectuur aangeboden. Voor toneelteksten geldt dit voor 21% van de HAVO- en 17% van de VWO-docenten. Novellen en vertellingen blijken als klasseselectuur duidelijk het populairst. Ze worden slechts door ongeveer 10% van zowel de HAVO- als de VWO-docenten zelden of nooit als klasseselectuur aangeboden.

- Titels van langere teksten (vraag 34)

Nagegaan is, welke langere teksten docenten in het schooljaar 1979-1980 al met de leerlingen gelezen hadden op het moment dat zij de enquête kregen (januari 1980). De onderstaande lijst geeft een rangordening van de titels die door 20 of meer docenten gebruikt zijn.

Om een vergelijking te kunnen maken, zijn HAVO en VWO naast elkaar geplaatst. Wanneer geen gebruikers-aantal is aangegeven, betekent dit dat het aantal gebruikers voor het betreffende schooltype lager dan 20 is. De eerste kolom geeft het aantal gebruikers, de tweede het rangordecijfer.

Schrijver + titel (met x = hiervan bestaat een Nederlandse schooluitgave)	HAVO		VWO	
1. Borchert, Draußen vor der Tür	135	(1)	100	(1)
2. Frisch, Andorra x	110	(2)	93	(2)
3. Durrenmatt, Der Richter und sein Henker x	99	(3)	50	(10)
4. Frisch, Biedermann und die Brandstifter x	90	(4)	73	(4)
5. Hauptmann, Bahnwärter Thiel x	67	(5)	37	(18)
6. Brecht, Mutter Courage und ihre Kinder x	64	(6)	80	(3)
7. Kafka, Die Verwandlung x	62	(7)	43	(12)
8. Brecht, Der kaukasische Kreidekreis x	51	(8)	58	(7)
9. Hoerschelmann, Das Schiff Esperanza	39	(9)	21	(23)
10. Droste-Hülshoff, Die Judenbuche	37	(10)	44	(11)
11. Boll, Die verlorene Ehre der Katharina Blum	36	(11)	62	(6)
12. Brecht, Dreigroschenoper	36	(11)	41	(13)
13. Boll, verhalen x	35	(13)		
14. Durrenmatt, Die Physiker x	35	(13)	51	(9)
15. Buchner, Woyzeck	33	(15)	71	(5)

Schrijver + titel (vervolg)	IIAVO		VWO	
16. Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W.	33	(15)	25	(23)
17. Zweig, Schachnovelle x	33	(15)	38	(16)
18. Storm, Der Schimmelreiter x	32	(18)		
19. Lessing, Minna von Barnhelm	30	(19)	21	(21)
20. Dürrenmatt, Der Besuch der alten Dame	27	(20)	28	(19)
21. Goes, Das Brandopfer x	27	(20)		
22. Keller, Kleider machen Leute x	27	(20)		
23. Fontane, Grete Minde	21	(23)		
24. Kleist, Der zerbrochene Krug x	20	(24)		
25. Goethe, Faust x			53	(8)
26. Brecht, Der gute Mensch von Sezuan			41	(13)
27. Goethe, Die Leiden des jungen Werthers			39	(15)
28. Schiller, Verbrecher aus verlorener Ehre			38	(16)
29. Frisch, Homo Faber			26	(20)
30. Lessing, Nathan der Weise			23	(22)
31. Hoffmann, Rat Krespel			21	(23)
32. Hauptmann, Vor Sonnenaufgang			20	(26)

De lijst geeft een overzicht van de 24 resp. 26 meest gelezen titels aan HAVO- en VWO-scholen. Uit de lijst blijkt, dat prozateksten en toneelteksten in ongeveer gelijke mate worden gebruikt. Triviale teksten of teksten behorende tot de populaire ontspanningslectuur komen niet voor. De meerderheid van de teksten (16) stamt uit de tijd na 1900 en wel voornamelijk uit de tijd tussen 1945 - 1960. De eigentijdse literatuur is alleen vertegenwoordigd door een werk van Böll: *Die Verlorene Ehre der Katharina Blum* en Plenzdorf: *Die Leiden des jungen W.* Wat de spreiding van de teksten over het Duitse taalgebied betreft, valt op dat de D.D.R. slechts met één titel voorkomt (Plenzdorf: *Die Leiden des jungen W.*).

Nagegaan is ook, of er overeenkomsten bestaan tussen de tekstekuze en het primair met het literatuuronderwijs beoogde doel. Uit de vergelijking van de groepen blijkt, dat bij de docenten die culturele vorming beogen, het aantal oudere teksten iets groter is dan bij de andere groepen (zie bijlage 2, vraag 34).

- Het gebruik van niet-fictionele teksten (vraag 30)

Nagegaan is, of fictionele teksten en niet-fictionele teksten naast elkaar worden aangeboden en of er dan ook wordt ingegaan op overeenkomsten en verschillen. Uit de antwoorden op de betreffende vraag blijkt, dat de meerderheid van de docenten (IIAVO: 81%; VWO: 77%) dat nooit doet.

- De rol van de leerling bij de keuze van de klasseselectuur (vraag 31 en 32)

De leerlingen worden over het algemeen noch direct noch indirect bij de keuze van de klasseselectuur betrokken. Slechts 11% van de HAVO-docenten en 13% van de VWO-docenten zegt de teksten vaak tot altijd in overleg met de leerlingen te kiezen. De rest doet dit zo nu en dan (HAVO 31%, VWO 35%) of zelden of nooit (HAVO 58%, VWO 51%). Van de mogelijkheid om op basis van de resultaten van een peiling naar het leesgedrag de klasseselectuur beter op de leeswerkelijkheid van de leerlingen af te stemmen, maakt slechts 19% van de HAVO-docenten en 18% van de VWO-docenten vaak tot altijd gebruik. De rest maakt hiervan zo nu en dan (HAVO 28%, VWO 29%) of zelden of nooit gebruik (HAVO en VWO 54%).

3.4.2.8. De tekstordening (vraag 27)

De meerderheid van de docenten (HAVO ongeveer 70%; VWO ongeveer 75%) hanteert voor het merendeel van de aangeboden teksten hetzelfde orderingsprincipe.

Zowel bij het HAVO als bij het VWO blijkt de chronologie uitgaande van stromingen het meest gekozen orderingsprincipe (HAVO 28% en VWO 36%). In rangorde op de tweede plaats komt de chronologie uitgaande van auteurs (HAVO en VWO 17%). Het genre of thema wordt door ongeveer 10% van zowel de HAVO- als de VWO-docenten als orderingsprincipe gehanteerd. Van de HAVO-docenten biedt 26% de teksten voornamelijk los aan. Voor het VWO geldt dit voor 21%. Bij de chronologie uitgaande van stromingen/perioden worden de werken voornamelijk ter ondersteuning van de behandelde stromingen/perioden aangeboden. Bij de chronologie uitgaande van auteurs wil men de leerlingen met het werk van bepaalde schrijvers bekend maken. Bij de ordening uitgaande van genres wil men de leerlingen met de kenmerken van bepaalde genres bekend maken.

3.4.2.9. De verwerking van de tekst (vraag 35-47 en 51)

- De rol van de leerling als lezer bij de behandeling van een korte tekst (vraag 35)

De ruime meerderheid van de docenten tracht de leerlingen actief bij de uitleg van de tekst te betrekken. De meest gehanteerde aanpak hierbij is het stellen van vragen die de leerlingen naar de uitleg van de tekst leiden

(HAVO: 65%; VWO: 66%). Een kleine groep docenten kiest voor een receptiegericht aanpak en laat de leerlingen eerst zelf een mogelijke uitleg van en eventuele vragen en opmerkingen over de tekst formuleren als basis voor een verdere behandeling (HAVO: 14%; VWO: 15%).

Bij 16% van de HAVO- en 13% van de VWO-docenten zijn de leerlingen zelf niet actief bij de uitleg betrokken. De docent geeft deze zelf. De leerlingen luisteren, al dan niet in combinatie met het maken van aantekeningen.

- Waar lange teksten gelezen worden en de rol van de leerling als lezer bij de behandeling (vraag 36)

Bij de meerderheid van zowel de HAVO- als de VWO-docenten (HAVO: 62%; VWO: 60%) bestaat de behandeling van lange teksten in de klas voornamelijk uit hardop lezen in de klas, waarbij de docent tussendoor vragen stelt. Bij ruim de helft van deze docenten moet de leerling ook thuis een aantal bladzijden lezen en de inhoud kunnen navertellen. De rest van de docenten geeft de boeken niet mee naar huis. Ze worden uitsluitend in de klas gelezen.

Ongeveer 12% van de HAVO- en 14% van de VWO-docenten laat de teksten thuis lezen met daarbij ook vragen. De les zelf wordt (voornamelijk) besteed aan het bespreken van de vragen. Slechts 7% van de HAVO- en 9% van de VWO-docenten laat de teksten eerst geheel thuis lezen, waarna mede op basis van de receptie van de tekst door de leerlingen, punten voor de verdere behandeling worden vastgesteld.

- De aandacht die besteed wordt aan de inhoud, de formele aspecten, de context en de evaluatie (vraag 43 - 47)

De aspecten van de tekstbehandeling	Hieraan wordt over het algemeen tamelijk veel tot veel aandacht besteed		Hieraan wordt over het algemeen tamelijk weinig tot weinig aandacht besteed		Hieraan wordt over het algemeen nauwelijks tot geen aandacht besteed	
	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO
De inhoud	88%	82%	7%	13%	5%	6%
Vorm-/structuuraspecten en taalgebruik	29%	47%	52%	42%	19%	11%
Verbanden met de historische context	44%	67%	41%	25%	15%	8%
Verbanden met de werkelijkheid van de leerlingen nu	50%	55%	33%	30%	17%	15%
De evaluatie	25%	28%	41%	42%	33%	29%

Uit de tabel blijkt, dat zowel bij het HAVO als het VWO de aandacht voor de inhoud gemiddeld duidelijk groter is dan die voor de andere aspecten. In rangorde volgen bij het HAVO de aandacht voor de contemporaine en historische context. Bij het VWO krijgt de historische context gemiddeld wat meer aandacht dan de contemporaine. Vergeleken met het HAVO is de aandacht voor de historische context bij het VWO duidelijk groter.

Zowel bij het HAVO als bij het VWO komen in rangorde op de laatste plaats de aandacht voor vorm-/structuuraspecten en taalgebruik en de aandacht voor de evaluatie van de tekst. Bij het HAVO scoren beide aspecten ongeveer even laag. De aandacht voor formele aspecten is bij het VWO duidelijk groter dan bij het HAVO.

Samenvattend kan men stellen, dat het bij de behandeling van de tekst - bij het HAVO meer dan bij het VWO - primair gaat om inhoudelijke zaken.

Ook mag men concluderen, dat evaluatieve activiteiten vergeleken met interpretatieve duidelijk minder aandacht krijgen.

- De werkvormen (vraag 38 en 39)

Van de mogelijkheden leerlingen productief-creatief met literatuur bezig te laten zijn (b.v. door middel van dramatische werkvormen of zelf literatuur schrijven), wordt over het algemeen weinig of geen gebruik gemaakt.

Bij het bezig zijn met teksten worden voornamelijk verbale werkvormen gehanteerd (vraag en antwoord, discussie, klasseggesprek) (HAVO: 94%; VWO 95%).

- De groeperingsvorm (vraag 37)

De meerderheid van de docenten (HAVO en VWO: 60%) werkt (bijna) uitsluitend frontaal. De rest wisselt het klassikaal werken vaak af met of individueel laten werken (8%) of groepswork (10%) of een combinatie van beide (20%).

- De hulpmiddelen (vraag 40)

Slechts een kleine groep docenten maakt zelden of nooit gebruik van audiovisuele hulpmiddelen (HAVO: \pm 18%, VWO \pm 16%). Ongeveer 55% van de docenten maakt hiervan zo nu en dan gebruik en ongeveer 30% vaak.

- De voertaal (vraag 42)

Bij de ruime meerderheid van de docenten (HAVO: 69%, VWO: 74%) dienen de leerlingen bij het behandelen van de teksten in principe Duits te spreken.

- De inspraak van de leerlingen (vraag 41 en 51)

De leerlingen hebben over het algemeen noch inspraak in datgene wat n.a.v. een tekst behandeld wordt noch in de wijze waarop dit gebeurt. Slechts 10%

van de HAVO-docenten en 12% van de VWO-docenten zegt datgene wat bij de tekst aan de orde komt vaak tot altijd in overleg met de leerlingen vast te stellen. De rest doet dit zo nu en dan (HAVO: 32%; VWO: 36%) of zelden of nooit (HAVO: 58%; VWO: 51%).

Over de wijze waarop de tekst wordt behandeld (o.a. groeperingsvorm, werkvorm), zegt 6% van de HAVO-docenten en 7% van de VWO-docenten dit vaak tot altijd in overleg met de leerlingen te bepalen. De rest van de docenten doet dit zo nu en dan (HAVO: 25%; VWO: 27%) of zelden of nooit (HAVO: 69%; VWO: 67%).

3.4.2.10. Het literair instrumentarium (vraag 48, 49, 50 en 52)

- De benaderingswijze van de tekst (vraag 48 en 49)

Wat de benaderingswijze van de teksten betreft, kan men twee groepen docenten onderscheiden: de groep die inlewend en nauwkeurig leren lezen combineert met een inleiding in de structuuranalyse (HAVO: 41%; VWO: 53%) en de groep die de leerlingen alleen inleidt in het inlewend en nauwkeurig leren lezen (HAVO: 57%; VWO: 44%). De groep docenten die de leerlingen ook inleidt in de structuuranalyse, is dus bij het VWO wat groter dan bij het HAVO. De docenten zelf maken bij het omgaan met teksten in de klas voor meer dan de helft (HAVO: 54%; VWO: 61%) ook gebruik van de structuuranalyse. Uit de percentages blijkt, dat de VWO-docenten hiervan meer gebruik maken dan de HAVO-docenten.

- Kennisaspecten (vraag 50 en 52)

Zoals te verwachten viel, kan men ook bij de literair-theoretische begrippen twee groepen docenten onderscheiden: de groep die leerlingen naast kennis van belangrijke begrippen en termen uit de versleer, genreleer en stilistiek ook kennis van begrippen uit de structurele verhaalanalyse bijbrengt (HAVO: ongeveer 40%; VWO: ongeveer 50%) en de groep die zich uitsluitend beperkt tot termen en begrippen uit de versleer, genreleer en stilistiek (HAVO: ruim 50%; VWO: ruim 40%).

Kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel brengt 53% van de HAVO- en 66% van de VWO-docenten bij. VWO-docenten doen hieraan dus meer dan HAVO-docenten. De rest van de docenten zegt hieraan niets te doen.

3.4.2.11. Verbanden met andere kunsten (vraag 53)

Het leggen van verbanden tussen literatuur en andere kunsten heeft bij de ruime meerderheid van de docenten een lage tot zeer lage prioriteit (HAVO: 80%, VWO: 73%). Slecht 19% van de HAVO-docenten en 27% van de VWO-docenten zegt hieraan tamelijk veel tot veel aandacht te besteden.

3.4.2.12. Kennis van land en volk (vraag 54)

Aan het bijbrengen van kennis van land en volk wordt door een ruime minderheid van de docenten (HAVO: 36%; VWO: 39%) tamelijk veel tot veel gedaan. Bij rond de helft van de docenten heeft het bijbrengen van deze kennis een lage prioriteit (HAVO: 50%; VWO: 47%). Slechts een duidelijke minderheid van de docenten (HAVO: 14%; VWO: 13%) zegt hieraan nauwelijks iets tot niets te doen.

3.4.2.13. Het leerboekgebruik (vraag 55, 56)

De ruime meerderheid van de docenten (HAVO: 78%; VWO: 82%) heeft een boek dat tenminste voor 40% wordt gebruikt.

Ongeveer 54% van de HAVO-docenten en + 57% van de VWO-docenten gebruiken meer dan één soort boek (soort = beknopte literatuurgeschiedenis, literatuurgeschiedenis annex bloemlezing, tekstboek).

Hieronder volgt per soort een nadere beschrijving van de gebruikte boeken.

- Overzicht van de beknopte literatuurgeschiedenissen die men gebruikt (HAVO: + 35%; VWO: + 40%)

Gebruikte boeken:	HAVO
Kurz und bundig	19%
Einführung bij Welt in Worten	6%
Übersicht	3%
Abriss	2%
Umriss	2%
Overige	7%

Gebruikte boeken:	VWO
Kurz und bundig	18%
Einführung bij Welt in Worten	12%
Übersicht	3%
Abriss	2%
Umriss	0%
Overige	6%

Bij het HAVO scoort *Kurz und bündig* duidelijk het hoogst. Bij het VWO scoren *Kurz und bündig* en *Einführung* bij *Welt in Worten* duidelijk hoger dan de andere.

Bij het HAVO geeft ongeveer eenderde van de docenten aan ontevreden te zijn over *Kurz und bündig*. Voor gedetailleerde informatie ten aanzien van de klachten verwijs ik naar bijlage 2, vraag 56.

- Literatuurgeschiedenissen met bloemlezing (HAVO: + 33%; VWO: + 42%)

Gebruikte boeken:	HAVO
Deutsche Literatur	11%
Deutsche Dichtung	9%
Das zwanzigste Jahrhundert	6%
Hauptperioden	6%
Der Grundstock	3%
Overige	6%

Gebruikte boeken.	VWO
Deutsche Dichtung	12%
Der Grundstock	10%
Das zwanzigste Jahrhundert	10%
Hauptperioden	8%
Deutsche Literatur	7%
Overige	7%

Bij het HAVO scoren *Deutsche Literatur* en *Deutsche Dichtung* het hoogst; bij het VWO *Deutsche Dichtung*, *Der Grundstock* en *Das zwanzigste Jahrhundert*. De verschillen zijn duidelijk minder groot dan bij de beknopte literatuurgeschiedenissen.

Bij het HAVO geeft ongeveer de helft van de gebruikers aan ontevreden te zijn over *Deutsche Dichtung* en *Deutsche Literatur*. Voor *Hauptperioden* en *Das zwanzigste Jahrhundert* geldt dat voor ongeveer eenderde van de gebruikers. Bij het VWO blijkt ongeveer eenderde van de gebruikers ontevreden over *Deutsche Dichtung* en *Der Grundstock*. Voor een gedetailleerde beschrijving van de klachten verwijs ik naar bijlage 2, vraag 56.

- Tekstverzamelingen (HAVO + 37%; VWO + 41%)

De gebruikte boeken	HAVO
Moderne Literaturstunden	8%
Welt in Worten	7%
Tagesschauer	6%
Auftakt	4%
Kompass	2%
Modelle	1%
Overige	12%

De gebruikte boeken	VWO
Welt in Worten	18%
Moderne Literaturstunden	7%
Tagesschauer	5%
Kompass	3%
Modelle	3%
Auftakt	0%
Overige	11%

Moderne Literaturstunden, *Welt in Worten* en *Tagesschau* blijken bij het HAVO de meest gebruikte boeken. Bij het VWO is *Welt in Worten* veruit het populairste boek.

Over *Auftakt* blijkt bij het HAVO de helft van de gebruikers ontevreden.

Over *Welt in Worten* bij het VWO ongeveer een kwart. Voor gedetailleerde informatie over klachten verwijs ik naar bijlage 2, vraag 56.

- Wensen van docenten die ontevreden zijn met het boek dat ze gebruiken (vraag 56)

De docenten die ontevreden zijn met het boek dat ze gebruiken, brachten de volgende wensen naar voren:

Gewenste boeken	HAVO	VWO
Chronologische overzicht annex bloemlezing	30%	27%
Boek met goede teksten	13%	12%
Beknopt chronologisch overzicht	11%	9%
Geen boek meer	6%	8%
Tekstboek uitgaande van genres	4%	2%
Tekstboek thematisch	3%	5%

De rangordening van de wensen stemt in grote mate overeen met de rangordening van de eerder in par. 3.4.2.8. beschreven ordeningsprincipes.

3.4.2.14. De toetsing (vraag 60 t/m 69)

- Algemeen (vraag 61-68)

Het schoolonderzoek blijft zowel bij het HAVO als bij het VWO voor + 90% beperkt tot het stellen van vragen - mondeling of schriftelijk - over klas-sikaal behandelde stof en de gelezen lijst. Het maken van een werkstuk of het laten beantwoorden van vragen over een nog niet gelezen literaire tekst komt bij het HAVO bij 3% en bij het VWO bij 5% van de docenten voor. De werkstukken betreffen voornamelijk het uitwerken van een periode of schrijver of het vergelijken van boeken met eenzelfde thema.

Bij het HAVO zegt tussen de 40 - 50% van de docenten voor ongeveer de helft of meer inzicht in literatuur te toetsen. Bij het VWO geldt dit voor ongeveer 60% van de docenten.

De toetsing geschiedt over het algemeen in het Duits. Slechts ongeveer 5% van de docenten toetst in het Nederlands. Ongeveer 65% van de docenten combineert

het toetsen van literatuur met het toetsen van taalvaardigheid. Slechts 2% verwerkt daarbij het cijfer voor taalvaardigheid in het cijfer voor literatuur. De overige 63% geeft een apart cijfer voor taalvaardigheidsonderdelen. Het aantal boeken dat de leerlingen geheel zelfstandig moeten lezen en verwerken, bedraagt bij het HAVO gemiddeld 8-9 en bij het VWO 10-11.

In hun lectuurkeuze zijn de leerlingen slechts bij 5% van de docenten geheel vrij. Bij de meerderheid van de docenten (HAVO: 62%; VWO: 66%) zijn de leerlingen wel vrij te kiezen, maar moeten de boeken aan eisen voldoen als kwaliteit, spreiding in tijd, spreiding over genres en auteurs. Bij 26% van de HAVO-docenten en 23% van de VWO-docenten dienen de boeken gekozen te worden uit een lijst die door de docenten is samengesteld. In overleg met de docent kan de leerling wel van de lijst afwijken.

De leestips die de docent voor de lijst geeft, betreffen bij 80% van de HAVO- en 89% van de VWO-docenten uitsluitend teksten die men over het algemeen tot de zgn. waardevolle literatuur rekent. Slecht 17% van de HAVO-docenten en 7% van de VWO-docenten geeft ook leestips over boeken die men over het algemeen tot het genre van de populaire ontspanningslectuur of triviale literatuur rekent.

Van de zelfstandig te lezen boeken moeten de leerlingen bij 47% van de docenten zelf een uittreksel maken. Ongeveer 19% van de docenten verstrekt die zelf, maar ze verlangen wel dat de leerlingen hun leeservaringen opschrijven. Ongeveer 22% laat de leerlingen vrij.

- De meest gelezen titels voor de lijst (vraag 69)

De docenten is gevraagd, aan te geven welke 7 titels het meest voorkomen op de ingeleverde boekenlijsten. Het onderstaande overzicht geeft een lijst van titels die door tenminste 20 docenten zijn genoemd. De titels van het HAVO en van het VWO zijn naast elkaar geplaatst. Op deze wijze is een vergelijking mogelijk.

Toelichting

Indien bij het HAVO of VWO achter een titel niets is ingevuld, betekent dit dat de titel minder dan 20 keer is genoemd.

De cijfers tussen de haakjes geven de rangorde aan.

x achter de titel = er bestaat een Nederlandse schooluitgave.

Meest gelezen boeken voor de lijst	HAVO	VWO	+ = opgenomen in 'Der rote Faden'
Dürrenmatt, Der Richter und sein Henker x	402 (1)	167 (5)	+
Keller, Kleider machen Leute x	394 (2)	132 (10)	+
Zweig, Schachnovelle x	281 (3)	175 (4)	+
Kafka, Die Verwandlung x	232 (4)	236 (1)	+
Frisch, Biedermann und die Brandstifter x	189 (5)	132 (10)	+
Goes, Das Brandopfer x	187 (6)	73 (16)	+
Storm, Der Schimmelreiter x	178 (7)	94 (13)	
Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts x	165 (8)	142 (6)	+
Borchert, Draußen vor der Tür	159 (9)	137 (9)	+
Böll, Und sagte kein einziges Wort	146 (10)	129 (12)	+
Brecht, Mutter Courage und ihre Kinder x	135 (11)	192 (2)	+
Hauptmann, Bahnwärter Thiel x	127 (12)	62 (17)	+
Scholl, Die weiße Rose x	117 (13)	28 (37)	
Rinser, Jan Lobel aus Warschau x	111 (14)	26 (28)	+
Dürrenmatt, Die Physiker x	99 (15)	138 (7)	+
Dürrenmatt, Der Verdacht	86 (16)	47 (23)	
Brecht, Der kaukasische Kreidekreis x	85 (17)	179 (3)	+
Frisch, Andorra x	78 (18)		
Boll, Der Zug war pünktlich	78 (18)	45 (24)	
Droste-Hülshoff, Die Judenbuche	73 (20)	41 (27)	+
Storm, Immensee	64 (21)		+
Böll, Die verlorene Ehre der Katharina Blum	62 (22)	138 (7)	
Remarque, Im Westen nichts Neues	58 (23)	34 (33)	
Böll, Wanderer, kommst du nach Spa ... x	53 (24)	22 (43)	+
Raabe, Die schwarze Galeere x	45 (25)		+
Kafka, Das Urteil x	44 (26)	55 (19)	+
Lenz, Das Feuerschiff x	42 (27)		
Bergengruen, Der spanische Rosenstock	40 (28)		+
Böll, Die schwarzen Schafe x	39 (29)		
Böll, Romane/Erzählungen x	38 (30)	24 (40)	
Spoerl, Der Maulkorb x	37 (37)		
Boll, Das Brot der frühen Jahre	37 (31)	37 (29)	
Lenz, Der Mann im Strom	34 (33)	37 (29)	
Schiller, Wilhelm Tell x	33 (34)	79 (15)	+
Rinser, Der Sundenbock	33 (34)		
Kastner, Drei Männer im Schnee x	32 (36)		
Andres, Wir sind Utopia x	31 (37)	33 (34)	+
Fontane, Effi Briest	30 (38)	44 (25)	+
Hesse, Siddhartha x	28 (39)	62 (17)	+
Zuckmayer, Herr über Leben und Tod	25 (40)		
Kleist, Der zerbrochene Krug x	24 (41)	24 (40)	+
Lessing, Minna von Barnhelm	24 (41)	36 (31)	+
Tieck, Der blonde Eckbert	24 (41)		+
Andersch, Sansibar oder der letzte Grund	21 (44)	20 (45)	
Frisch, Homo Faber	21 (44)	94 (13)	+
Hoffmann, Das Fraulein von Scuderi	22 (46)	35 (32)	+
Mann, Ionio Kroger	22 (46)	49 (21)	+
Fallada, Kleiner Mann, was nun?	20 (48)	22 (43)	

Meest gelezen boeken voor de lijst	HAVO	VWO	+ = opgenomen in 'Der rote Faden'
Kafka, Der Prozeß		53 (20)	
Böhl, Ansichten eines Clowns		48 (22)	
Lessing, Nathan der Weise		42 (26)	+
Goethe, Die Leiden des jungen Werthers		39 (28)	
Kleist, Michael Kohlhaas x		30 (35)	+
Brecht, Der gute Mensch von Sezuan		29 (36)	
Dürrenmatt, Der Besuch der alten Dame		25 (39)	
Böhl, Haus ohne Hüter		23 (42)	
Lenz, Deutschstunde		20 (45)	+
Mann, Der Tod in Venedig		20 (45)	
Ingevuld totaal:	788	646	

Van de 48 titels voor het HAVO komen er 30 voor in het uittrekselboek *Der rote Faden*; voor het VWO geldt dit voor 28 van de 47 titels.

Der rote Faden bevat in totaal 61 titels gespreid over 47 schrijvers, wat inhoudt dat over het algemeen 1 titel per schrijver wordt besproken. Het feit dat van een auteur juist een bepaalde titel veel gekozen wordt, heeft dus over het algemeen niets te maken met b.v. een persoonlijke keuze uit het werk van een auteur. Men kiest de titel eenvoudigweg, omdat het de enige titel is waarvan een uittreksel wordt gegeven. Daarnaast is ook het feit of een boek al dan niet als schooluitgave verschenen is een factor van betekenis. Van de 48 genoemde titels voor het HAVO zijn er 27 als Nederlandse schooluitgave verschenen; voor het VWO geldt dit voor 22 van 47 titels. De conclusie kan zijn, dat het uittrekselboek *Der rote Faden* en de beschikbaarheid van een boek als schooluitgave in hoge mate bepalen wat leerlingen lezen. Van de boven opgesomde titels stammen er bij het HAVO 23 van de 48 en bij het VWO 25 van de 47 uit de tijd na 1945. Van de werken uit de tijd na 1945 zijn er bij het HAVO slechts 4 en bij het VWO slechts 6 uit de tijd na 1960. Het aantal titels uit de oudere literatuur (voor 1900) bedraagt bij het HAVO 14 en bij het VWO 15. Uit de lijst blijkt verder, dat auteurs uit de DDR ontbreken.

- Het gewicht van het cijfer voor literatuur (vraag 60)

Het cijfer voor literatuur telt gemiddeld voor 20-25% mee bij het vaststellen van het cijfer voor schoolonderzoek. Uit het onderstaande staatje blijkt hoe de percentages verdeeld zijn.

Het cijfer voor literatuur telt mee voor	HAVO	VWO
10 - 15%	9%	9%
16 - 20%	28%	26%
21 - 25%	27%	28%
26 - 30%	26%	27%
31% of meer	10%	10%

De conclusie kan zijn, dat er nogal wat verschillen zijn in de mate waarin het onderdeel literatuur wordt meegeteld.

3.4.3.15. Samenwerking (vraag 57, 58 en 59)

Voor zowel de HAVO- als de VWO-docenten geldt, dat slechts + 15% samenwerkt met andere talen of vakken.

Binnen de sectie maakt rond 90% samen afspraken voor het schoolonderzoek. Ongeveer 40% van de docenten werkt bij het gehele literatuuronderwijs in de bovenbouw samen. Rond 10% van de docenten werkt op geen enkele wijze samen. Slechts een kleine groep docenten (HAVO: 8%, VWO: 5%) is van mening, dat men door afspraken binnen de sectie niet dat literatuuronderwijs kan geven, dat men graag zou willen geven.

De conclusie kan zijn, dat de meerderheid van de docenten, voor zover het geen afspraken voor het schoolonderzoek betreft, niet samenwerkt.

3.4.2.16. Vergelijking van het HAVO met het VWO t.a.v. wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de verschillen tussen HAVO en VWO, voor zover het verschillen van 10% of meer zijn.

- De groep docenten die leesplezier als primair doel kiest, is bij het HAVO groter dan bij het VWO (verschil van 14%).
- De groep docenten die bij het VWO tamelijk tot zeer tevreden is over de mate waarin het primair gestelde doel te realiseren is, is bij het VWO groter dan bij het HAVO (verschil van 27%).
- De groep VWO-docenten die uitsluitend/bijna uitsluitend zgn. waardevolle literatuur aanbiedt, is groter dan de HAVO-groep (verschil van 13%).

- Bij het VWO is de groep docenten die tamelijk veel tot veel aandacht besteedt aan de vorm-/structuuraspecten en taalgebruik, groter dan bij het HAVO (verschil van 18%). Dit geldt ook voor de aandacht voor verbanden met de historische context (verschil 23%).
- De groep VWO-docenten die leerlingen inleidt in de structuuranalyse, is groter dan de HAVO-groep (verschil 14%).
- De groep VWO-docenten die leerlingen bekend maakt met begrippen uit de structurele verhaalanalyse en de groep die de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het evalueren van teksten bijbrengt, is groter dan bij het HAVO (verschil van resp. 11% en 13%).
- De groep docenten die voor de helft of meer inzicht in literatuur toetst, is bij het VWO groter dan bij het HAVO (verschil van 10-20%).

Uit de tabel blijkt, dat de verschillen in de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven, slechts een klein gedeelte van de gedragsvariabelen betreffen. De verschillen bedragen over het algemeen niet meer dan 15%. De conclusie kan dan ook zijn, dat het literatuuronderwijs aan het HAVO en het VWO bij de meerderheid van de docenten weinig verschillen laat zien. Het feit dat leesplezier bij het HAVO duidelijk hoger scoort, heeft zeker te maken met de geringere leesmotivatie van de HAVO-leerlingen t.o.v. de VWO-leerlingen (zie par. 3.4.2.17.). De verschillen in tevredenheid hangen m.i. duidelijk samen met de grotere mate van probleemervaring bij HAVO-docenten t.o.v. VWO-docenten (zie par. 3.4.2.17.). De verschillen in gedrag tussen HAVO en VWO ondersteunen duidelijk opvattingen vanuit de praktijk over wat aan de betreffende schooltypen meer of minder haalbaar is.

3.4.2.17. De echt grote problemen die men heeft (vraag 70-87)

Het onderstaande overzicht geeft aan, welke problemen door docenten als echt grote problemen worden ervaren. Opgenomen zijn die problemen die door tenminste 10% van de docenten worden genoemd.

De echt grote problemen	IAVO	VWO
1. De meeste leerlingen zijn nog niet toe aan het lezen van waardevolle literatuur, wanneer ik hen in de bovenbouw krijg. Waar vind ik voor hen boeiende teksten die de kloof tussen datgene wat ze wel lezen en de waardevolle literatuur, kunnen overbruggen? (vraag 73)	41%	27%
2. De meeste leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen. Bij alles wat niet direct aanslaat of niet direct begrepen wordt, haken ze meteen af. Wat kan ik hieraan doen? (vraag 76)	38%	19%
3. Hoe voorkom ik het opportunisme van de meeste leerlingen bij het samenstellen van hun boekenlijst? (= veel dunne werkjes, veel titels uit <i>Der rote Faden</i> etc.). (vraag 83)	34%	24%
4. Hoe belangstelling op te wekken voor de waardevolle literatuur überhaupt, of dit nu oudere of modernere teksten betreft? (vraag 72)	34%	22%
5. Hoe belangstelling op te wekken voor het lezen überhaupt, of dit nu waardevolle of geen waardevolle literatuur betreft? (vraag 74)	33%	18%
6. Hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van de klasseslectuur betrekken? (vraag 78)	28%	23%
7. Het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw door alle talen gezamenlijk, met als gevolg de "Literaturschock" in de bovenbouw. (vraag 84)	23%	18%
8. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen wat het literatuuronderwijs in de bovenbouw betreft, waardoor veel dingen dubbel en/of onvoldoende op elkaar afgestemd gebeuren. (vraag 85)	22%	25%
9. Hoe kan ik de belangstelling van de leerlingen opwekken voor het overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis dat ik behandel? (vraag 80)	20%	16%
10. Ik zou graag allerlei leuke dingen doen met teksten, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof voor het schoolonderzoek? (vraag 82)	15%	15%
11. Wat de exameneis "inzicht in en kennis van literatuur" zou moeten inhouden? (vraag 70)	13%	12%
12. Hoe kan ik voorkomen, dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis is? (vraag 86)	14%	12%
13. Hoe kan ik de belangstelling van de leerlingen opwekken voor literair-theoretische zaken, zoals b.v. vorm- en structuuraspecten van teksten? (vraag 79)	14%	12%
14. Hoe belangstelling op te wekken voor oudere waardevolle literatuur (= vooral uit de tijd voor 1900)? (vraag 71)	13%	12%

De echt grote problemen	HAVO	VWO
15. Hoe kan ik bij de behandeling van de klasseselectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen (= hun uitleg van de tekst, hun oordeel over de tekst, hun vragen m.b.t. de tekst etc.)? (vraag 77)	12%	11%
16. Hoe kan ik bij de klasseselectuur tegemoetkomen aan de verschillende leessmaken in de klas? (vraag 75)	11%	12%

In de vorige paragraaf is bij de vergelijking van het literatuuronderwijs aan het HAVO met dat aan het VWO al gewezen op de grote mate van overeenstemming. Uit de boven gegeven percentages achter de problemen blijkt echter wel, dat de mate van probleemervaring bij HAVO-docenten groter is dan die bij VWO-docenten. Dit geldt met name voor de problemen die voor 1/3 of meer van de HAVO-docenten een echt groot probleem blijken (zie 1 tot en met 5). Het grootst is het verschil bij 2: leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen (verschil van 19%). In rangorde volgen:

- 5: hoe kan ik belangstelling opwekken voor het lezen überhaupt? (verschil van 15%);
- 1: de kloof tussen datgene wat leerlingen wel lezen en de waardevolle literatuur (verschil van 14%);
- 4: hoe kan ik belangstelling opwekken voor de waardevolle literatuur? (verschil van 12%);
- 3: het opportunisme van de meeste leerlingen bij het samenstellen van hun boekenlijst (verschil van 10%).

Geconcludeerd kan worden, dat het literatuuronderwijs aan het HAVO met name bij deze aspecten duidelijk anders gegeven moet worden; een wat vereenvoudigd VWO-programma voldoet niet.

Wanneer we de bovengenoemde problemen in hun samenhang beschouwen, mag men concluderen dat er behoefte is aan:

		prioriteit	
		HAVO	VWO
1. <u>(Wat de teksten betreft)</u>			
- meer zicht op factoren die van invloed zijn op het wel of niet willen lezen (zie 5);		5	7
- kennis van teksten die de kloof tussen wat leerlingen lezen en de waardevolle literatuur kunnen overbruggen (zie 1);		1	1
- kennis van mogelijkheden belangstelling te wekken voor waardevolle literatuur (zie 4),		3	5
- kennis van mogelijkheden oudere literatuur aantrekkelijk te behandelen (zie 14);		13	11
- kennis van mogelijkheden het tekstaanbod beter af te stemmen op verschillen in smaak (zie 16);		16	11
2. <u>(Wat de verwerking van de teksten betreft)</u>			
- alternatieven voor de bestuderende tekstbenadering teneinde aansluiting te vinden bij leerlingen die zich in steeds mindere mate kunnen concentreren (zie 2);		2	6
- werkvormen die de leerlingen stimuleren tot actief meedoen (zie 6);		6	4
- kennis van mogelijkheden de leerling als lezer met zijn leeservaring serieuzer te nemen (zie 15);		15	16
3. <u>(Wat de literaire theorie betreft)</u>			
- kennis van mogelijkheden belangstelling van leerlingen te wekken voor literaire eigenschappen van teksten (zie 13);		11	11
4. <u>(Wat de literatuur- en cultuurgeschiedenis betreft)</u>			
- kennis van mogelijkheden belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis (zie 9);		9	9
5. <u>(Wat de toetsing betreft)</u>			
- kennis van alternatieven voor de lijst (zie 3);		3	3
- meer duidelijkheid over de exameneis (zie 11);		13	11
- kennis van mogelijkheden de toetsing zo in te richten dat deze niet voornamelijk bestaat uit het laten reproduceren van feitjeskennis (zie 12);		11	11
- kennis van mogelijkheden van toetsing die aansluiten bij een breed scala van mogelijke onderwijsactiviteiten (zie 10),		10	10
6. <u>(Wat de samenwerking betreft)</u>			
- een gezamenlijke aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw (zie 7),		7	7
- samenwerking bij het literatuuronderwijs in de bovenbouw (zie 8).		8	2

10. Ten aanzien van de tekstkeuze, datgene wat behandeld wordt en de wijze waarop dit gebeurt, heeft de leerling over het algemeen geen in-spraak (vraag 31, 32, 41 en 51).
11. Teksten worden voornamelijk verwerkt via verbale werkvormen (vraag- en antwoord, klasgesprek, discussie) (vraag 38 en 39).
12. De meerderheid van de docenten geeft altijd/bijna altijd frontaal les. De rest - een ruime minderheid - maakt ook vaak gebruik van mogelijkheden om leerlingen individueel of in groepjes te laten werken (vraag 37).
13. De ruime meerderheid van de docenten eist, dat de leerlingen bij de tekstbehandeling in principe Duits spreken (vraag 42).
14. Een ruime meerderheid van de docenten maakt zo nu en dan tot vaak gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40).
15. De ruime meerderheid van zowel de HAVO- als VWO-docenten zegt aan de inhoud van de tekst over het algemeen tamelijk veel tot veel aandacht te besteden. Voor de formele aspecten, de historische context en de verbanden met de werkelijkheid van de leerlingen nu, geldt dit bij het HAVO voor resp. een minderheid, iets minder dan de helft en de helft van de docenten. De rest van de HAVO-docenten besteedt aan deze aspecten over het algemeen tamelijk weinig tot weinig aandacht. Bij het VWO is de aandacht voor de formele aspecten en de historische context groter dan bij het HAVO. Ongeveer de helft van de docenten zegt aan formele aspecten over het algemeen tamelijk veel tot veel aandacht te besteden. Voor de historische context geldt dit voor een ruime meerderheid van de docenten. Aan het evalueren/beoordelen van de tekst zegt een ruime meerderheid van de docenten over het algemeen weinig tot geen aandacht te besteden (vraag 43 t/m 47).
16. Uit het literair-theoretisch instrumentarium dat men tracht bij te brengen, blijkt bij het HAVO bij een ruime minderheid en bij het VWO bij rond de helft van de docenten de invloed van de structuuranalytische benaderingswijze binnen de literatuurwetenschap (vraag 48, 49 en 52).
17. De ruime meerderheid van de docenten zegt tamelijk weinig tot niets te doen aan het leggen van verbanden tussen literatuur en andere kunsten (vraag 53).
18. Ongeveer de helft van de docenten zegt tamelijk weinig tot weinig te doen aan het bijbrengen van kennis van land en volk. Een ruime minderheid zegt hieraan tamelijk veel tot veel te doen (vraag 54).
19. De meerderheid van de docenten gebruikt een of meer leerboeken (vraag 55).
20. De toetsing vindt bij de ruime meerderheid van de docenten plaats door middel van het stellen van mondelinge of schriftelijke vragen naar aanleiding van de geleerde stof en de boekenlijst (vraag 63).
21. Bij minder dan de helft van de HAVO-docenten en bij de meerderheid van de VWO-docenten wordt voor ongeveer 50% of meer inzicht getoetst (vraag 62).
22. De meerderheid van de docenten combineert de toetsing van literatuur met het toetsen van andere vaardigheden (vraag 64).

23. Het aantal boeken dat de leerlingen geheel zelfstandig moeten lezen bedraagt bij het HAVO gemiddeld 8-9 en bij het VWO 10-11 (vraag 57).
24. Van de 48 meest gekozen titels voor het HAVO komen er 30 voor in het uittrekselboek *Der rote Faden*, voor het VWO geldt dit voor 28 van de 47 titels (vraag 69).
25. Het cijfer voor literatuur telt gemiddeld voor 20-25% mee in het cijfer voor schoolonderzoek (vraag 60).
26. De echt grote problemen waarmee docenten in hun literatuurlessen te maken hebben, betreffen 1) het ontbreken van geschikte teksten, om de kloof tussen wat leerlingen lezen en de waardevolle literatuur te overbruggen, 2) het geringe vermogen van de leerlingen zich echt in een tekst te verdiepen, 3) het opportunisme t.a.v. de boekenlijst, 4) het wekken van belangstelling voor waardevolle literatuur, 5) de geringe belangstelling voor het lezen, 6) het gebrek aan mogelijkheden, leerlingen actief bij de behandeling van een tekst te betrekken, 7) het ontbreken van een aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw, 8) het ontbreken van samenwerking tussen de talen.
Voor de eerste 5 problemen geldt, dat ze duidelijk meer een probleem zijn bij het HAVO dan bij het VWO (vraag 87).
27. De ruime meerderheid van de docenten werkt niet met andere talen/vakken samen. Voor de meerderheid geldt, dat ze ook binnen de sectie bij de inrichting van het literatuuronderwijs niet samenwerken. Wel wordt over het algemeen samengewerkt bij het treffen van regelingen voor het schoolonderzoek (vraag 57, 58 en 59).

Bij de vergelijking van de verzamelde gegevens over de praktijk van het literatuuronderwijs in 1980 met de vermoedelijke praktijk van het literatuuronderwijs vóór de invoering van de Mammoetwet vallen met name de volgende veranderingen op:

1. cultuuroverdracht is niet langer het primaire doel bij de meerderheid van de docenten,
2. niet overdracht van kennis van de literatuurgeschiedenis, maar het bezig zijn met de teksten zelf staat bij de meerderheid van de docenten voorop,
3. de meerderheid van de docenten hanteert niet langer de chronologie van stromingen als ordeningsprincipe,
4. de moderne literatuur krijgt meer aandacht;
5. de lessen zijn bij de meerderheid van de docenten niet langer voornamelijk doceerlessen,
6. het uitsluitend klassikaal werken is duidelijk minder geworden,
7. het literair-theoretisch instrumentarium is bij rond de helft van de docenten uitgebreid met de structuuranalyse,
8. het leggen van verbanden tussen de tekst en de werkelijkheid van de leerlingen heeft meer aandacht gekregen,

9. het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen is toegenomen,
10. er wordt duidelijk meer inzicht getoetst.

Geconcludeerd kan worden, dat het literatuuronderwijs bij de meerderheid van de docenten in overeenstemming is met de bij de invoering van de Mammoetwet meest bepleite veranderingen voor dit onderwijs: de tekst staat centraal; er wordt ook aandacht besteed aan de moderne literatuur; de lessen zijn niet langer voornamelijk doceerlessen.

De volgende vooral uit publicaties uit de tijd na 1972 stammende voorstellen voor een ander literatuuronderwijs blijken bij de ruime meerderheid van de docenten geen navolging te hebben gevonden.

Voorstellen voor de praktijk	Wat de ruime meerderheid van de docenten Duits doet
<ol style="list-style-type: none"> 1. Met het literatuuronderwijs al in de onderbouw beginnen. 2. Het tekstaanbod uitbreiden met populaire ontspanningslectuur en triviale literatuur. 3. Leerlingen met hun leeservaring serieus nemen door o.a. hun uitleg van en waardering voor de tekst (mede) te laten bepalen wat bij de tekst aan de orde komt. 4. Gebruik maken van mogelijkheden voor een productief-creatieve tekstverwerking (b.v. door leerlingen zelf te laten schrijven, door gebruik te maken van dramatische werkvormen). 5. Leerlingen inspraak geven. 6. leerlingen in principe Nederlands laten spreken bij de tekstbehandeling. 7. Afstappen van het hardop klassikaal lezen van lange teksten. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Literatuuronderwijs blijft beperkt tot de hovenbouw. 2. Het tekstaanbod blijft beperkt tot de zgn. waardevolle literatuur. 3. De interpretatie van de tekst door de docent/schrijver van het leerboek bepaalt voornamelijk wat aan de orde komt. 4. De teksten worden mondeling verwerkt (vraag en antwoord, discussie, klassegesprek). 5. De docent bepaalt over het algemeen de tekstkeuze, datgene wat behandeld wordt en hoe het behandeld wordt. 6. De leerlingen moeten in principe Duits spreken. 7. Het in de klas bezig zijn met lange teksten houdt voornamelijk hardop klassikaal lezen in.

Voorstellen voor de praktijk	Wat de ruime meerderheid van de docenten Duits doet
<p>8. Loskoppelen van gelijktijdige toetsing van literatuur en taalvaardigheid.</p> <p>9. De toetsing integreren in het onderwijs.</p> <p>10. Samenwerking met andere talen/vakken; samenhangen laten zien met andere kunsten.</p>	<p>8. De toetsing van literatuur wordt gekoppeld aan het toetsen van andere vaardigheden.</p> <p>9. De toetsing vindt op een beperkt aantal vaste tijdstippen plaats. Een groot aantal boeken wordt ineens getoetst.</p> <p>10. Er wordt niet samengewerkt; de literatuur wordt voornamelijk geïsoleerd behandeld.</p>

Het feit dat de bovengenoemde voorstellen nauwelijks navolging gevonden hebben bevreemdt, omdat deze voorstellen pogingen zijn een bijdrage te leveren aan de oplossing van juist die problemen die blijkens par. 3.4.2.17. echt grote problemen zijn. Zo is literatuuronderwijs vanaf de onderbouw bepleit, om een te abrupte confrontatie met het literatuuronderwijs in de bovenbouw te voorkomen. Triviale literatuur en populaire ontspanningslectuur zijn genoemd als overbruggingslectuur. Het serieus nemen van de leerling met zijn leeservaring is bepleit als mogelijkheid om de gebleken passiviteit van de leerlingen bij de tekstgerichte benadering te doorbreken. Ook het gebruik van productief-creatieve werkvormen, het geven van inspraak, het laten spreken in de moedertaal zijn bepleit als mogelijkheden de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst te betrekken. De geïntegreerde toetsing is o.a. bepleit, om opportunisme bij het samenstellen van de boekenlijst te voorkomen. Samenwerking is bepleit om overlapping te voorkomen en het inzicht in samenhangen te bevorderen.

Voor de geringe invloed van de gedane voorstellen zijn allerlei redenen aan te geven:

- van de docent wordt gedrag verwacht, dat over het algemeen weinig aansluit bij het genoten onderwijs in de vakopleiding. Voor bijna alle voorstellen geldt immers, dat ze blijk geven van een meer leerlinggerichte visie op het literatuuronderwijs; literatuuronderwijs wordt niet primair gezien als een vertaling van het genoten literatuuronderwijs tijdens de vakopleiding.

- de meer concrete uitwerkingen van de bovengenoemde voorstellen zijn tamelijk recent. Men vindt ze eigenlijk pas in artikelen vanaf 1975;
- het merendeel van de docenten doet tamelijk weinig tot niets aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek.

Nader onderzoek is nodig. Ik heb slechts een aantal redenen aangegeven die mij plausibel lijken, gezien de in deze studie beschreven onderzoeksresultaten.

Samenvattend lijken mij op basis van de in dit hoofdstuk verzamelde en geanalyseerde gegevens de volgende slotconclusies gerechtvaardigd.

1. voor de meerderheid van de docenten geldt, dat in ieder geval de bij de invoering van de Mammoetwet meest bepleite voorstellen tot verandering van het literatuuronderwijs navolging hebben gevonden: de tekst staat centraal; er wordt ook aandacht besteed aan de moderne literatuur; de lessen zijn niet langer voornamelijk doccerlessen.
Opvattingen in publicaties uit de tijd na 1972 hebben daarentegen slechts bij een duidelijke minderheid navolging gevonden;
2. het gegeven onderwijs leidt bij 1/3 van de HAVO en 1/5 van de VWO-docenten m.b.t. wezenlijke aspecten van het literatuuronderwijs (tekstkeuze, tekstverwerking en toetsing) tot echt grote problemen. De aard van de problemen en de hiervan afgeleide behoeften wijzen op de noodzaak van een meer leerlinggerichte didactiek. Literatuuronderwijs dat voornamelijk een vertaling is van het genoten onderwijs tijdens de vakopleiding, voldoet niet;
3. de situatie aan het HAVO moet gezien de mate waarin zich de problemen voordoen, ernstig worden genoemd.

HOOFDSTUK 4

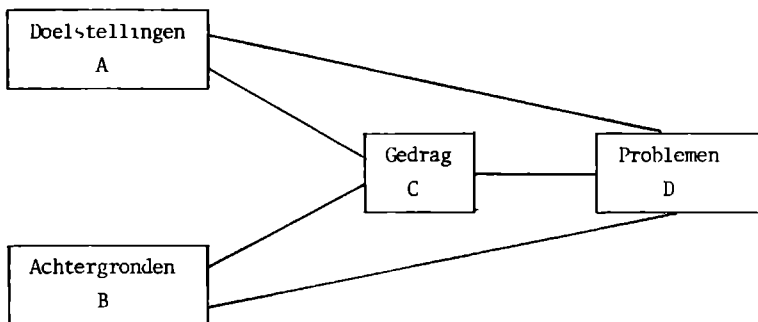
DE EXPLORATIE VAN HET MATERIAAL

4

- 4.1. Inleiding
- 4.2. De resultaten van de factoranalyse op de gedragsvariabelen
- 4.3. De samenhang tussen doelstellingvariabelen en achtergrondvariabelen enerzijds en gedragsvariabelen anderzijds
- 4.4. De samenhang tussen doelstellingvariabelen, achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen enerzijds en probleemvariabelen anderzijds
- 4.5. Nabeschouwing

4.1. Inleiding

In het eerste hoofdstuk heb ik er al op gewezen, dat het onderzoek ook tot doel had meer inzicht te verschaffen in de samenhang tussen de volgende groepen van variabelen:



- Blok A bestaat uit de variabelen die meten wat docenten primair met hun literatuuronderwijs beogen (vraag 20 uit de enquête) en enkele hieraan verwante variabelen (vraag 21, 22, 23 uit de enquête);
- Blok B bevat de docent- en situatiegebonden achtergrondvariabelen (vraag 1-14 uit de enquête);
- Blok C bevat de variabelen die informeren over de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven (vraag 16, 17, 18, 19, 24-69 uit de enquête),
- Blok D meet welke echt grote problemen de docenten bij het geven van hun literatuuronderwijs ervaren (vraag 70-87 uit de enquête).

Om meer zicht te krijgen op de mate waarin groepen docenten ontwikkelingen in de literatuurdidactiek volgen, zijn gevonden verschillen in gedrag op basis van verschillen in doelstellingen en achtergronden ook bekeken in het licht van de in hoofdstuk 2 beschreven trends in de literatuurdidactiek. Ook is nagegaan, of er een samenhang bestaat tussen het volgen van trends en de aard van de echt grote problemen die men zegt te ervaren.

Alvorens te beginnen met het onderzoek naar de samenhang tussen de beschreven blokken variabelen is eerst nog nagegaan, of binnen de blokken relaties konden worden vastgesteld, om zo te kunnen komen tot factoren en clusters. Dit onderzoek leverde echter alleen resultaten op bij de factoranalyse uitgevoerd op de gedragsvariabelen. De resultaten van de factoranalyse beschrijf ik in par. 4.2. In par. 4.3. wordt de gevonden samenhang tussen achtergrondvariabelen en doelstellingvariabelen enerzijds en gedragsvariabelen anderzijds beschreven. Par. 4.4. beschrijft de samenhang tussen achtergrondvariabelen, doelstellingvariabelen en gedragsvariabelen enerzijds en probleemvariabelen anderzijds. Par. 4.5. bevat de nabeschuiving.

4.2. De resultaten van de factoranalyse op de gedragsvariabelen

De volgende gedragsvariabelen zijn niet in de factoranalyse meegenomen, omdat de categorieën nominaal van aard zijn en omzetting van de scores in een ordinale schaal daarom niet mogelijk is:

- vraag 34: titels van werken langer dan 25 pagina's die men als klasselectuur had gelezen,
- vraag 36: de behandeling van lange teksten;
- vraag 56: het soort boek dat men zoekt, indien men ontevreden is over het leerboek dat men gebruikt,
- vraag 63: de wijze waarop men het schoolonderzoek heeft ingericht,
- vraag 69: de meest voorkomende titels op de boekenlijsten.

Vraag 33 is weggelaten, omdat ik betwijfel of de vraag wel goed begrepen is. De vraag had tot doel na te gaan, welk percentage van de gebruikte klasselectuur de docent zelf kiest.

De overgebleven gedragsvariabelen waren de vragen: 16, 17, 18, 19, 24-32, 35, 37-55, 57-62, 64-68.

Op basis van de resultaten van verschillende factoranalyses (hoofddassenmethode; kwadraat van de multiple correlaties op de diagonaal; varimax rotatie) is uiteindelijk gekozen voor een 9 factorenoplossing, omdat zowel oplossingen met meer als met minder dan 9 factoren niet goed interpreteerbaar

blijken. Het feit dat oplossingen met minder factoren niet goed interpreteerbaar zijn, verklaart ook waarom de factoren 7, 8 en 9 bij het HAVO en 8 en 9 bij het VWO met een eigenwaarde kleiner dan 1 toch zijn opgenomen (zie de tabellen hieronder).

HAVO : 9 factorenoplossing			
FACTOR	EIGENVALUE	PCT OF VAR	CUM PCT
1	4.11380	28.6	28.6
2	2.42979	16.9	45.6
3	1.73490	12.1	57.6
4	1.38136	9.6	67.3
5	1.23659	8.6	75.9
6	1.11442	7.8	83.6
7	0.82264	5.7	89.4
8	0.80898	5.6	95.0
9	0.71774	5.0	100.0

VWO : 9 factorenoplossing			
FACTOR	EIGENVALUE	PCT OF VAR	CUM PCT
1	4.38407	29.7	29.7
2	2.44428	16.6	46.3
3	1.71183	11.6	57.9
4	1.30224	8.8	66.8
5	1.20953	8.2	75.0
6	1.10850	7.5	82.5
7	1.04239	7.1	89.6
8	0.84605	5.7	95.3
9	0.68937	4.7	100.0

De 9 factoren verklaren voor het HAVO 39.1% van de totale variantie en voor het VWO 39.5%.

Uit elke factor zijn vervolgens de variabelen verwijderd die zowel bij het HAVO als bij het VWO overal ladingen lager dan 0.30 hebben. Het betreft

hier de enquêtevragen: 19, 40, 42, 50, 54, 55 (voor zover betrekking hebben-
de op bloemlezingen), 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66 en 67.

Op de overgebleven 33 variabelen is een nieuwe factoranalyse uitgevoerd
(hoofdassemethode; kwadraat van de multiple correlaties op de diagonaal;
varimax rotatie). De nu verkregen oplossingen verklaren voor het HAVO 53.9%
van de totale variantie en voor het VWO 54.3%.

4.2.1. De beschrijving en benoeming van de factoren

De tabellen hieronder geven een overzicht van de variabelen per factor met
de bijbehorende ladingen. Alleen variabelen die voor een van de beide school-
typen of voor beide schooltypen een lading hebben van 0.40 of hoger, zijn
vermeld. Tevens is een poging gedaan, de factoren te benoemen en is onder
de tabel de score-richting van de factoren aangegeven.

Factor 1	Ladingen	
Benoeming		
De tijd waaruit de klasselectuur stamt.	HAVO	VWO
Vraag 25. Het percentage van de klasselectuur in de bovenbouw dat uit de tijd vóór 1900 stamt.	0.691	0.765
Vraag 28. Met wat voor soort teksten men in HAVO-4 en VWO-4 begint.	0.553	0.401
Vraag 27. De wijze waarop het merendeel van de klasselectuur geordend is.	0.482	0.498
Vraag 26. Het percentage van de klasselectuur in de bovenbouw dat uit de tijd ná 1945 stamt.	-0.778	-0.703

Centraal staat de tijd waaruit de teksten stammen. Een hogere score
betekent, dat het tekstaanbod moderner is.

Factor 2	Ladingen	
Benoeming De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium.	HAVO	VWO
Vraag 48. Wat men de leerlingen tracht bij te brengen als steun voor het interpreteren van literaire teksten.	0.871	0.912
Vraag 49. Welke benaderingswijze de docent zelf hanteert bij het interpreteren van literaire teksten.	0.750	0.774
Vraag 52. Wat men de leerlingen aan literair-theoretische zaken tracht bij te brengen.	0.408	0.420

Centraal staat wat men de leerlingen m.b.t. literatuur aan kennis, inzichten en vaardigheden tracht bij te brengen. Een hogere score betekent, dat het bijgebrachte instrumentarium uitgebreider is.

Factor 3	Ladingen	
Benoeming Tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus het lezen en behandelen van de teksten zelf.	HAVO	VWO
Vraag 18. De tijd die men in de onderbouw - in percentages uitgedrukt - besteedt aan het bijbrengen van kennis van een overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis of van gedeelten hieruit.	0.780	0.826
Vraag 17. De tijd die men in de bovenbouw - in percentages uitgedrukt - besteedt aan het analyseren en interpreteren van de literaire teksten zelf.	-0.806	-0.791

Centraal staat de vraag naar de plaats van de tekst in het literatuuronderwijs. Een hogere score betekent, dat meer tijd besteed wordt aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 4	Ladingen	
Benoeming De mate van inspraak van de leerlingen m.b.t. de klasselectuur: keuze en wijze van behandeling.	HAVO	VWO
Vraag 31. De mate waarin de klasselectuur in de bovenbouw ook mede door de leer- lingen wordt gekozen.	0.630	0.636
Vraag 41. De mate waarin de werkvormen bij de behandeling van een tekst mede in overleg met de leerlingen worden vastgesteld.	0.597	0.592
Vraag 51. De mate waarin datgene wat bij de behandeling van de tekst aan de orde komt, in overleg met de leerlingen wordt vastgesteld.	0.596	0.557
Vraag 32. De mate waarin een peiling van het leesgedrag van de leerlingen mede de keuze van de klasselectuur be- paalt.	0.472	0.488

Centraal staat de mate van inspraak van de leerlingen met betrekking tot de klasselectuur (de tekstkeuze) en de behandeling ervan (werkvormen en datgene wat aan de orde komt).

Een lagere score betekent, dat de leerlingen meer inspraak hebben.

Factor 5	Ladingen	
Benoeming De mate waarin men leerlinggericht lesgeeft m.b.t. de tekstkeuze en -behandeling.	HAVO	VWO
Vraag 24. Uit wat voor soort teksten bestaat de klasselectuur?	0.537	0.319
Vraag 37. De groeperingsvormen die bij het behandelen van teksten worden ge- hanteerd.	0.502	0.582
Vraag 68. Het soort leestips dat men geeft voor het lezen voor de lijst.	0.404	0.184
Vraag 35. Hoe wordt een korte tekst behandeld?	0.400	0.494
Vraag 39. De mate waarin men leerlingen zelf literatuur laat schrijven.	-0.371	-0.403

Centraal staat de mate waarin men bij het literatuuronderwijs kiest voor een leerlinggerichte benadering (of men de leesstof mede op de leessituatie c.q. leesinteressen van de leerlingen afstemt; de mate van eigen activiteit van de leerlingen; de mate van inbreng van de leerlingen).

Een hogere score betekent, dat leerlinggerichter wordt lesgegeven.

Factor 6	Ladingen	
Benoeming		
De aan het literatuuronderwijs bestede tijd.	HAVO	VWO
Vraag 16. De aan het literatuuronderwijs bestede tijd in HAVO-5 en VWO-6.	0.804	0.783
De aan het literatuuronderwijs bestede tijd in HAVO-4 en VWO-5.	0.754	0.868

Centraal staat de tijd die men aan het literatuuronderwijs besteedt.

Een hogere score op deze factor betekent, dat men meer tijd aan het literatuuronderwijs besteedt.

Factor 7	Ladingen	
Benoeming		
De hoeveelheid leerboeken die men gebruikt.	HAVO	VWO
Vraag 55. Of men een boek gebruikt en voor tenminste 40% leest en behandelt.	0.765	0.627
Vraag 55. Of men een tekstboek gebruikt en voor tenminste 40% leest en behandelt.	0.560	0.655
Vraag 55. Of men een beknopte literatuurschiedenis gebruikt en voor tenminste 40% leest en behandelt.	0.485	0.557

Centraal staat het leerboekgebruik. Een hogere score op deze factor betekent, dat men meer leerboeken gebruikt.

Factor 8	Ladingen	
Benoeming De variatie in het aanbod van langere teksten.	HAVO	VWO
Vraag 29. Welke teksten men zelden of nooit behandelt:		
volledige novellen en/of vertellingen langer dan 25 pagina's	0.541	0.686
volledige romans	0.481	0.402
toneelteksten	0.466	0.580
gedichten	-0.469	-0.273

Centraal staat de vraag naar de gevarieerdheid van het aanbod van langere teksten (langer dan 25 pagina's) versus het aanbod van gedichten. Een hogere score betekent, dat het aanbod van langere teksten gevarieerder is.

Factor 9	Ladingen	
Benoeming De mate waarin bij de behandeling van een tekst aandacht wordt besteed aan de inhoud van de tekst en relaties tussen de tekst en aspecten van de buiten-literaire werkelijkheid.	HAVO	VWO
Vraag 46. De mate waarin bij de behandeling van een tekst aandacht besteed wordt aan verbanden met de werkelijkheid van de lezer nu.	0.520	0.443
Vraag 45. De mate waarin bij de behandeling van een werk aandacht besteed wordt aan relaties met de historische context.	0.498	0.658
Vraag 44. De mate waarin bij de behandeling van een werk aandacht besteed wordt aan de inhoud.	0.271	0.460

Centraal staat de mate waarin men bij de behandeling van een tekst aandacht besteedt aan de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de historische en contemporaine context. Een lagere score betekent, dat hieraan meer aandacht wordt besteed.

4.2.2. De betrouwbaarheid van de factoren

Uitgaande van de ongewogen somscores op de variabelen met een lading van 0.40 of hoger, zijn vervolgens de factorscores berekend. Er is uitgegaan van de ongewogen somscores, omdat vergeleken met de factorsomberekening de interpretatie directer aan een beperkt aantal variabelen kan worden ontleend. Van de somscore is daarna de alfa-coëfficiënt als maat voor de betrouwbaarheid bepaald.

De tabel hieronder geeft een overzicht van de berekende betrouwbaarheidscoëfficiënten van de factoren.

Factoren	HAVO	VWO
Factor 1	0.76	0.71
Factor 2	0.65	0.70
Factor 3	0.90	0.80
Factor 4	0.64	0.71
Factor 5	0.49	0.46
Factor 6	0.78	0.81
Factor 7	0.57	0.58
Factor 8	0.56	0.54
Factor 9	0.38	0.44

Uit de coëfficiënten blijkt, dat de betrouwbaarheid tamelijk laag is. Dit heeft ook te maken met het kleine aantal items per factor als gevolg van de opsplitsing in het relatief grote aantal van 9 factoren.

Ook de item - restcorrelatie - berekening gaf eenzelfde beeld te zien.

De ongewogen somscores zijn vervolgens getransformeerd naar eenzelfde schaal met het oog op verdere analyses en onderlinge vergelijkbaarheid. Getransformeerd is naar normale verdelingen met een gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10.

4.2.3. De aanvulling van de factoren met losse variabelen

Teneinde een zo goed mogelijk totaalbeeld te krijgen van de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven, is gekozen voor een aanvulling van de 9 boven benoemde factoren met 9 variabelen die laag correleerden met de andere variabelen en daarom niet in de factoren zijn terechtgekomen.

De praktijk van het literatuuronderwijs is op deze wijze gereduceerd tot 18 gedragsvariabelen (zie overzicht hieronder). De scores op de losse variabelen

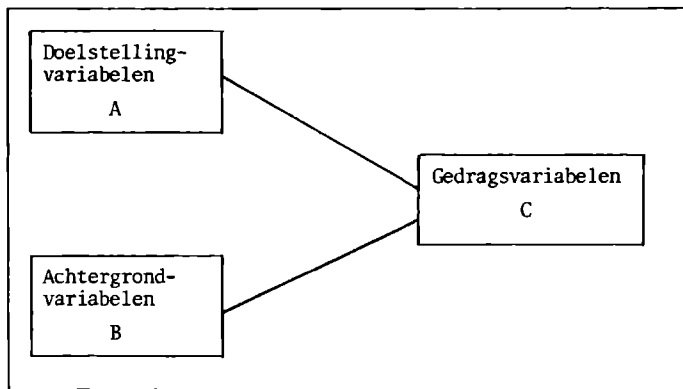
zijn getransformeerd naar normale verdelingen met een gemiddelde van 50 en een standaarddeviatie van 10.

De 9 factoren
Factor 1: de tijd waaruit de klasselectuur stamt (hogere score: modernere tekstaanbod);
Factor 2: de uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium dat men tracht bij te brengen (hogere score: uitgebreider instrumentarium);
Factor 3: de tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf);
Factor 4: de mate van inspraak van de leerlingen m.b.t. de klasselectuur en de behandeling ervan (lagere score: leerlingen hebben meer inspraak);
Factor 5: de mate waarin men leerlinggericht lesgeeft m.b.t. tekstkeuze en -behandeling (hogere score: er wordt leerlinggerichter lesgegeven);
Factor 6: de aan het literatuuronderwijs bestede tijd (hogere score: meer tijd);
Factor 7: de hoeveelheid leerboeken die men gebruikt (hogere score: meer leerboeken);
Factor 8: de variatie in het aanbod van langere teksten (hogere score: gevarieerder tekstaanbod);
Factor 9: de mate waarin bij de behandeling van een tekst aandacht wordt besteed aan de inhoud van de tekst en de relatie tussen de tekst en de context (lagere score: meer aandacht).
De 9 toegevoegde variabelen
Vraag 40: de mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt (lagere score: groter gebruik);
Vraag 42: of er in de literatuurlessen in principe Duits wordt gesproken (lage score: ja; hoge score: nee);
Vraag 43: de mate waarin bij de behandeling van een tekst aandacht wordt besteed aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik (lagere score: meer aandacht voor vorm-/structuuraspecten en taalgebruik);
Vraag 47: de mate waarin bij de behandeling van een tekst aandacht aan het evalueren ervan wordt besteed (lagere score: er wordt meer aandacht aan besteed);
Vraag 50: of men de leerlingen ook kennis van argumenten/criteria bijbrengt voor het motiveren van een waardeoordeel (lage score: ja; hoge score: nee);
Vraag 53: de mate waarin men verbanden legt tussen vorm-/structuurprincipes van literatuur en andere kunsten (lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten);
Vraag 54: in welke mate in het literatuuronderwijs aandacht wordt besteed aan het bijbrengen van kennis van land en volk (lagere score: men doet meer aan het bijbrengen van deze kennis);
Vraag 57: of met andere talen/vakken wordt samengewerkt (hoge score: ja; lage score: nee);
Vraag 62: de mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst (lagere score: er wordt meer inzicht getoetst).

Samenvattend kan gesteld worden, dat de 9 factoren en de 9 losse variabelen weliswaar niet alle aspecten van het onderwijsgedrag beschrijven, maar wel een in voldoende mate representatief beeld geven.

4.3. De samenhang tussen doelstellingvariabelen en achtergrondvariabelen enerzijds en gedragsvariabelen anderzijds

In deze paragraaf wordt verslag gedaan van het onderzoek naar relaties tussen de volgende blokken van variabelen:



In het onderzoek naar de samenhang tussen doelstellingen en gedrag is bij doelstellingen alleen die variabele opgenomen die nagaat wat docenten primair met hun literatuuronderwijs beogen (zie enquêtevraag 20). Twee aan deze variabele verwante variabelen zijn buiten beschouwing gelaten. Het gaat hier om de variabele die nagaat in welke mate docenten tevreden zijn over de mogelijkheid die zij hebben hun primair beoogde doel te realiseren (zie enquêtevraag 21) en de variabele die vraagt naar de opvattingen van de docenten over de plaats van het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits (zie enquêtevraag 22 en 23). Het niet opnemen van deze variabelen zal ik hieronder toelichten.

Bij de variabele 'tevredenheid' geven de docenten aan in welke mate zij tevreden zijn, gezien de mogelijkheden die zij hebben om hun primair beoogde doel te realiseren. De variabele is dus geen algemene tevredenheidsvariabele; iedere docent reageert uitsluitend vanuit het door hem primair beoogde doel. De percentages achter de antwoordmogelijkheden 'zeer tevreden', 'tamelijk tevreden' etc. betreffen dan ook groepen docenten met verschillende primaire

doelen. De variabele 'tevredenheid' is in de enquête opgenomen, om een globale indruk te krijgen van verschillen tussen HAVO en VWO t.a.v. de mogelijkheden om datgene wat men primair met het literatuuronderwijs beoogt, te realiseren. Voor gebruik als zelfstandige variabele in een onderzoek naar samenhangen lijkt mij de variabele 'tevredenheid' om de volgende redenen ongeschikt:

- de tevredenheid is direct aan doelstellingen gekoppeld. Het ankerpunt is dus niet voor elke docent hetzelfde;
- de variabele biedt nog al wat mogelijkheden tot subjectieve invulling;
- de uitgedraaide kruistabellen laten ten aanzien van de samenhang tussen tevredenheid en doelstellingen slechts lage contingency coëfficiënten zien (HAVO: 0117; VWO: 0131). Ook de procentuele verdeling van de tevredenheidscategorieën binnen de doelstellinggroepen levert geen duidelijke conclusies op ten aanzien van verschillen in tevredenheid.

Bij de variabele 'opvattingen' noemen de docenten hun belangrijkste argument voor het wel of niet handhaven van het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits. Van de mogelijke argumenten die de variabele geeft, vertonen de 2 eerste overlapping met de 2 eerstgenoemde primaire doelen bij de doelstellingvariabele (zie enquêtevraag 20 en 21). Het betreft hier juist die argumenten waarvan verwacht mocht worden, dat zij hoog zouden scoren. Dit blijkt trouwens ook uit de enquête. Ook blijkt uit de enquête, dat de overige argumenten nauwelijks scoren.

Gezien het bovenstaande, mag worden verwacht, dat een onderzoek naar het effect van de variabele 'opvattingen' weinig nieuwe informatie zal opleveren. Om deze reden is de variabele 'opvattingen' niet in een onderzoek naar samenhangen opgenomen.

4.3.1. De samenhang tussen doelstellingvariabelen en gedragsvariabelen

Met behulp van enkelvoudige variantie-analyse is eerst nagegaan, of verschillende doelstellingen ook samengaan met betekenisvolle verschillen in gedrag. Bij de doelstellingen zijn de volgende categorieën te onderscheiden:

Doelstellingen (beknopte weergave van enquêtevraag 20)	HAVO	VWO
1. De groep docenten die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt	29%	27%
2. De groep docenten die primair culturele vorming beoogt	26%	35%
3. De groep docenten die primair literair-esthetische vorming beoogt	13%	19%
4. De groep docenten die primair leesplezier beoogt	26%	12%
Totaal	94%	93%

In de oorspronkelijke vraagstelling is de mogelijkheid opengelaten, ook nog andere dan de hierboven genoemde doelstellingen aan te geven. Omdat de door de docenten opgegeven doelstellingen nergens meer dan 2% van het totaal aantal respondenten halen, zijn ze niet in de analyse betrokken. De resultaten van de variantie-analyse worden eerst voor het HAVO en vervolgens voor het VWO beschreven en nader geanalyseerd.

4.3.1.1. Beschrijving voor het HAVO van de vastgestelde verschillen in gedrag uitgaande van doelstellingen

Hieronder volgt eerst de tabel met het cijfermateriaal. Aansluitend volgt een beschrijving van de hoogste en laagste scores. De tabel laat per doelstelling zien, welke gedragsvariabelen hiermee significant samenhangen ($p = 0.05$). Bij elke gedragsvariabele zijn per doelstelling de gemiddelde groepsscores vermeld. In de laatste kolom is ook de totaalgemiddelde score vermeld. Bij de gedragsvariabelen staat aangegeven, hoe de groepsscores worden geïnterpreteerd. Vergelijking van de gemiddelde groepsscores geeft een beeld van de mate waarin de doelstellingsgroepen in hun scoregedrag van elkaar verschillen. De aantallen docenten zijn verder niet bij elke gedragsvariabele opgenomen, omdat dit de overzichtelijkheid zou schaden. Er is enige uitval per vraag, maar deze is relatief gering. De tabel beschrijft de samenhang tussen de doelstellingen en 13 van de 18 gedragsvariabelen. De samenhang met 5 gedragsvariabelen is niet opgenomen, omdat geen significant verschil op 5% niveau werd gevonden. Het betreft hier de variabelen.

- factor 7 : de hoeveelheid leerboeken die men gebruikt,
- factor 8 : de variatie in het aanbod van langere teksten,
- vraag 42 : of bij de tekstbehandeling in principe Duits moet worden gesproken;

- vraag 53 de mate waarin aandacht wordt besteed aan het leggen van verbanden tussen literatuur en andere kunsten;
- vraag 57 de mate waarin met andere talen/vakken wordt samengewerkt.

Tabel 1 HAVO		Scoregedrag per doelstelling				
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillende doelstellingen		zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	culturele vorming	literair-esthetische vorming	leesplezier	totaal gemiddelde score
Factor 1 p=0.000	De tijd waaruit de klasselectuur stamt. Hogere score: moderner tekst-aanbod	50.5	47.2	49.1	52.3	49.9
Factor 2 p=0.000	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	49.5	48.6	53.5	49.3	49.8
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf	51.4	45.5	51.9	51.8	50.0
Factor 4 p=0.000	De mate van inspraak van de leerlingen m.b.t. de klasselectuur. Lagere score: meer inspraak	48.3	51.4	50.1	48.8	49.5
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score meer leerlinggericht	51.3	46.3	51.3	52.0	50.1
Factor 6 p=0.049	De aan het literatuuronderwijs bestede tijd. Hogere score er wordt meer tijd besteed aan het literatuuronderwijs	51.1	49.3	50.3	49.0	49.9

Tabel 1 : HAVO		Scoregedrag per doelstelling				
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillende doelstellingen		zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	culturele vorming	literair-esthetische vorming	leesplezier	totaalgemiddelde score
Factor 9 p=0.000	De aandacht voor de inhoud van de teksten en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid. Lagere score: meer aandacht	47.6	51.3	52.6	50.4	50.1
Vraag 40 p=0.003	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: meer gebruik	50.0	50.7	50.7	48.2	49.8
Vraag 43 p=0.002	De mate waarin men bij de behandeling van de klasselectuur aandacht besteedt aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik. Lagere score: meer aandacht	49.9	49.4	47.5	51.0	49.7
Vraag 47 p=0.014	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: meer aandacht	49.7	51.6	50.4	49.5	50.3
Vraag 50 p=0.049	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waarde-oordeel. Lage score: de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij	49.3	50.3	49.9	50.8	50.1
Vraag 54 p=0.003	De mate waarin in het literatuur-onderwijs aandacht wordt besteed aan het bijbrengen van kennis van land en volk. Lagere score: meer aandacht	50.9	49.6	52.7	49.8	50.5
Vraag 62 p=0.001	De mate waarin bij het school-onderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: meer inzicht	48.3	51.5	48.7	49.5	49.6

Per doelstelling is nagegaan m.b.t. welke gedragsaspecten de groep docenten die de doelstelling gekozen heeft, gemiddeld hoger of lager scoort dan alle andere doelstellingsgroepen. Het zo per doelstelling verkregen overzicht van de hoogste en laagste gemiddelde scores biedt de mogelijkheid tot meer zicht op wat kenmerkend is voor het gedrag van de verschillende doelstellingsgroepen:

Opmerking vooraf:

- groepen die in hun scoregedrag 1/2 punt of minder van elkaar verschillen worden samengetrokken;
- verschillen van 1 1/2 - 2 1/2 punt worden duidelijke verschillen genoemd;
- verschillen van meer dan 2 1/2 punt worden heel duidelijke verschillen genoemd.

1. De groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt,

- besteedt (samen met de groepen die primair literair-esthetische vorming en leesplezier beogen) heel duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (factor 3);
- geeft (samen met de groep die primair leesplezier beoogt) de leerlingen duidelijk de meeste inspraak (factor 4);
- besteedt de meeste tijd aan het literatuuronderwijs (factor 6);
- besteedt heel duidelijk de meeste aandacht aan de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid (factor 9);
- besteedt (samen met de groep die primair leesplezier beoogt) de meeste aandacht aan de evaluatie van de tekst (vraag 47),
- brenkt kennis van mogelijke criteria/argumenten voor het formuleren van een waardeoordeel het meest bij (vraag 50);
- toetst (samen met de groep die primair literair-esthetische vorming beoogt) inzicht het meest (vraag 62).

2. De groep die primair culturele vorming beoogt,

- heeft duidelijk het minst moderne tekstaanbod (factor 1);
- brengt het minst uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij (factor 2);
- besteedt heel duidelijk de minste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en heel duidelijk de meeste tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis (factor 3),
- geeft de leerlingen de minste inspraak (factor 4);
- geeft heel duidelijk het minst leerlinggericht les (factor 5);
- besteedt (samen met de groep die leesplezier centraal stelt) de minste tijd aan het literatuuronderwijs (factor 6);
- maakt (samen met de groep die primair literair-esthetische vorming beoogt) het minst gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40);
- besteedt de minste aandacht aan de evaluatie van de tekst (vraag 47);
- brengt (samen met de groep die primair leesplezier beoogt) kennis van mogelijke criteria/argumenten voor het formuleren van een waardeoordeel het minst bij (vraag 50);
- doet (samen met de groep die primair leesplezier beoogt) het meest aan het bijbrengen van kennis van land en volk (vraag 54);
- toetst inzicht duidelijk het minst (vraag 62).

3. De groep die primair literair-esthetische vorming beoogt,

- brengt heel duidelijk het meest uitgebreide literair-theoretische instrumentarium bij (factor 2);
- besteedt (samen met de groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt en de groep die leesplezier beoogt) heel duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (factor 3);
- besteedt de minste aandacht aan de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid (factor 9);
- maakt (samen met de groep die primair culturele vorming beoogt) het minst gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40),
- besteedt duidelijk de meeste aandacht aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik (vraag 43);
- doet duidelijk het minst aan het bijbrengen van kennis van land en volk (vraag 54);
- toetst (samen met de groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt) inzicht het meest (vraag 62).

4. De groep die primair leesplezier beoogt,

- heeft duidelijk het modernste tekstaanbod (factor 1);
- besteedt (samen met de groepen die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie en literair-esthetische vorming beogen) heel duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (factor 3),
- geeft (samen met de groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt) de leerlingen de meeste inspraak (factor 4),
- geeft het meest leerlinggericht les (factor 5),
- besteedt (samen met de groep die primair culturele vorming beoogt) de minste tijd aan het literatuuronderwijs (factor 6);
- maakt duidelijk het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40);
- besteedt de minste aandacht aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik (vraag 43);
- besteedt (samen met de groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt) de meeste aandacht aan het evalueren van de tekst (vraag 47);
- brengt (samen met de groep die primair culturele vorming beoogt) kennis van criteria/argumenten voor het formuleren van een waardeoordeel het minst bij (vraag 50),
- doet (samen met de groep die primair culturele vorming beoogt) het meest aan het bijbrengen van kennis van land en volk (vraag 54);

Uit de overzichten blijkt, dat er t.a.v. het scoregedrag sprake is van overlapping tussen de verschillende doelstellingsgroepen. Het onderstaande overzicht laat de mate van overlapping zien.

Doelen Overlap- ping met:	Zelfverkenning, levens- en maat- schappij-oriëntatie	Culturele vorming	Literair- esthetische vorming	Lees- plezier
zelfverkenning, levens- en maat- schappij-oriëntatie			2x	3x
culturele vorming			1x	3x
literair-estheti- sche vorming	2x	1x		1x
leesplezier	3x	3x	1x	
Het aantal gedrags- aspecten waarbij sprake is van over- lapping	4/7	4/11	3/7	6/10
Geconcludeerd kan worden, dat culturele vorming zich bij het grootste aantal gedragsaspecten van de andere groepen onderscheidt.				

Om meer inzicht te krijgen in wat uitermate specifiek is voor het gedrag van de verschillende doelstellinggroepen, zijn hieronder die aspecten van het gedrag geselecteerd waardoor de doelstellinggroepen zich duidelijk en heel duidelijk in hun scoregedrag van alle andere groepen onderscheiden.

De groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt, onderscheidt zich:

- door heel duidelijk de meeste aandacht te besteden aan de inhoud van de tekst en de relatie tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid (factor 9).

De groep die primair culturele vorming beoogt, onderscheidt zich:

- door het duidelijk minst moderne tekstaanbod (factor 1);
- door heel duidelijk de minste tijd te besteden aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en de meeste tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis (factor 4);
- door heel duidelijk het minst leerlinggericht les te geven (factor 5);
- door inzicht duidelijk het minst te toetsen (vraag 62).

De groep die primair literair-esthetische vorming beoogt, onderscheidt zich:

- door heel duidelijk het uitgebreidste literair-theoretisch instrumentarium bij te brengen (factor 2);
- door duidelijk de meeste aandacht te besteden aan vorm-/structuur-aspecten en taalgebruik (vraag 43);
- door duidelijk het minst te doen aan het bijbrengen van kennis van land en volk (vraag 54).

De groep die primair leesplezier beoogt, onderscheidt zich:

- door het duidelijk modernste tekstaanbod (factor 1);
- door duidelijk het meest gebruik te maken van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40).

Uit het overzicht blijkt, dat de doelstellinggroepen zich met name onderscheiden door:

- ruimere aandacht voor de werkelijkheid in het werk en verbanden met de werkelijkheid buiten het werk (zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie);
- ruimere aandacht voor de kennismaking met de literaire traditie, met het accent op het doceren van kennis hierover (culturele vorming);
- ruimere aandacht voor het bijbrengen van kennis, inzichten en vaardigheden voor het kunnen omgaan met literatuur; ruimere aandacht voor formele

aspecten, geringere aandacht voor kennis van land en volk (literair-esthetische vorming),

- ruimere aandacht voor moderne literatuur en een groter gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (leesplezier).

Bij de eerste drie doelen lijkt het mij duidelijk, dat de accenten in het gedrag in ieder geval ook accenten betreffen die blijkens hoofdstuk 2 als kenmerkend kunnen worden beschouwd voor de realisering van de primair gekozen doelen. Bij de doelstelling 'leesplezier' liggen de zaken wat gecompliceerder. Met 'leesplezier' worden in de literatuur, maar ook in de praktijk van het onderwijs allerlei opvattingen verbonden over wat de leerlingen in de literatuurlessen wel en niet motiveert en wat derhalve het zelfstandig gaan lezen van literatuur wel en niet bevordert (zie hoofdstuk 2). De boven bij 'leesplezier' vermelde accenten in het gedrag dekken twee van deze opvattingen. moderne literatuur slaat meer aan dan oudere, het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen is bevorderlijk voor de tekstbeleving. Ook bij 'leesplezier' is er dus sprake van een inhoudelijke samenhang tussen accenten in het gedrag en het primair gekozen doel. Wel is het zo, dat deze accenten er slechts twee zijn van een groot aantal mogelijke andere (zie hoofdstuk 2).

Uit de vergelijking van de doelstellingsgroepen blijkt ook, dat de verschillen het grootst zijn tussen de doelstelling 'culturele vorming' enerzijds en 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie, 'literair-esthetische vorming' en 'leesplezier' anderzijds. De doelstellingsgroep 'culturele vorming' blijkt zich immers bij bijna alle wezenlijke aspecten van het onderwijs-leerproces duidelijk tot heel duidelijk van de andere groepen te onderscheiden de keuze van de leerinhouden, de leerstofoverdracht en de toetsing. Uiteraard hangen de wijze van overdracht en de toetsing voor een deel samen met de keuze van de leerinhouden. De accenten bij de andere doelstellingsgroepen betreffen bij 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-orientatie' en bij 'literair-esthetische vorming' alle de inhoudelijk vulling van het onderwijs. Bij 'leesplezier' betreft het een inhoudelijke aspect en de mate van gebruik van bepaalde hulpmiddelen.

4.3.1.1.1. Het gedrag per doelstellingsgroep bekeken in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Om meer zicht te krijgen op de mate waarin de verschillende doelstellingsgroepen in hun gedrag aansluiten bij trends in de literatuurdidactiek zoals beschreven in hoofdstuk 2, is voor alle gedragsaspecten nagegaan welke doel-

stellinggroepen deze trends blijken hun scoregedrag het meest resp. het minst volgen. Het onderstaande overzicht geeft de trends. Achter de trends zijn de gedragsvariabelen aangegeven waarop ze betrekking hebben.

- meer aandacht voor de moderne literatuur (factor 1);
- uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium (factor 2);
- meer aandacht voor de teksten zelf (factor 3);
- meer inspraak van de leerlingen (factor 4);
- leerlinggerichter literatuuronderwijs (factor 5);
- geen leerboeken (factor 7);
- grotere variatie in het aanbod van langere teksten (factor 8);
- meer aandacht voor andere dan formele aspecten van de tekst (factor 9);
- groter gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40);
- leerlingen Nederlands laten spreken (vraag 42);
- minder aandacht voor formele aspecten van de tekst (vraag 43);
- meer aandacht voor de evaluatie van de tekst (vraag 47);
- meer aandacht voor het bijbrengen van evaluatieve criteria (vraag 50);
- meer aandacht voor verbanden met andere kunsten (vraag 53);
- meer aandacht voor kennis van land en volk (vraag 54);
- meer samenwerken (vraag 57);
- meer inzicht toetsen (vraag 62).

Het overzicht hieronder geeft per gedragsaspect aan, welke doelstellinggroep hierop het hoogst en welke hierop het laagst scoort.

Verklaring van de tekens in de tabel:

- + = scoort het hoogst. Meermalen hetzelfde teken achter een gedragsaspect betekent, dat groepen samen het hoogst scoren.
- = scoort het laagst. Meermalen hetzelfde teken achter een gedragsaspect betekent, dat groepen samen het laagst scoren.
- ⊕ en ⊖ = scoort (heel) duidelijk het hoogst of het laagst. Meermalen hetzelfde teken achter een gedragsaspect betekent, dat groepen samen (heel) duidelijk het hoogst c.q. het laagst scoren.

Doelstellingen De trends aangegeven per gedragsvariabele	Zelfver- kenning, levens- en maat- schappij- oriëntatie	Cultu- rele vorming	Literair- estheti- sche vorming	Lees- plezier
Factor 1. Meer aandacht voor moderne literatuur		0		0
Factor 2. Uitgebreider literair-theore- tisch instrumentarium bij- brengen		-	0	
Factor 3. Meer aandacht voor de teksten zelf	0	0	0	0
Factor 4. Meer inspraak van leerlingen	0	-		0
Factor 5. Leerlinggericht litera- tuuronderwijs		0		+
Factor 7. Geen leerboeken	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Factor 8. Grotere variatie in het aan- bod van langere teksten	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Factor 9. Meer aandacht voor de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de buiten- literaire werkelijkheid	0		-	
Vraag 40. Groter gebruik van audio- visuele hulpmiddelen		-	-	0
Vraag 42. Leerlingen Nederlands laten spreken bij de tekstbehandeling	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Vraag 43. Minder aandacht voor vorm-/ structuuraspecten en taalge- bruik (formele aspecten)			0	+
Vraag 47. Meer aandacht voor de evalua- tie van de tekst	+	-		+
Vraag 50. Meer docn aan het bijbrengen van evaluatieve criteria	+	-		-

Doelstellingen De trends aangegeven per gedragsvariabele	Zelfver- kenning, levens- en maat- schappij- oriëntatie	Cultu- rele vorming	Literair- estheti- sche vorming	Lees- plezier
Vraag 53. Meer aandacht voor verbanden met andere kunsten	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Vraag 54. Meer aandacht voor kennis van land en volk		+	0	+
Vraag 57. Meer samenwerken met andere talen/vakken	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Vraag 62. Meer inzicht toetsen	+	0	+	
Totaal:	6+	1+/9-	3+/4-	8+/1-

Uit de totalen blijkt, dat de doelstellinggroepen 'leesplezier' en 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie', vergeleken met de andere groepen, bij een duidelijk groter aantal gedragsaspecten de trends het meest volgen. De groep 'culturele vorming' volgt bij bijna alle gedragsaspecten de trends het minst. Het scoregedrag van deze doelstellinggroep tendeert naar wat in hoofdstuk 2 is beschreven als de traditionele opvatting van literatuuronderwijs als cultuuroverdracht.

In de nu volgende paragrafen 4.3.1.2. en 4.3.1.2.1. worden voor het VWO resp. de resultaten van de variantie-analyse en van de beschouwing van de verschillen in gedrag in het licht van trends in de literatuurdidactiek beschreven.

4.3.1.2. Beschrijving voor het VWO van de vastgestelde verschillen in gedrag uitgaande van doelstellingen

De onderstaande tabel geeft, zoals bij het HAVO, de gevonden significante samenhang tussen doelstellingvariabelen en gedragsvariabelen. Ook zijn de gemiddelden per doelstelling en de totaal gemiddelde scores vermeld.

De volgende drie variabelen zijn niet opgenomen, omdat hier geen significant verschil op 5% niveau werd gevonden:

- vraag 40: het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen;
- vraag 47: de mate waarin aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst;
- vraag 53: de mate waarin ook aandacht wordt besteed aan het leggen van verbanden tussen literatuur en andere kunsten.

De doelstellingvariabele blijkt dus met in totaal 15 van de 18 gedragsvariabelen significant samen te hangen.

Tabel 2 : VWO		Scoregedrag per doelstelling				
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillende doelstellingen		zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	culturele vorming	literair-esthetische vorming	leesplezier	totaalgemiddelde score
Factor 1 p=0.000	De tijd waaruit de klasserectuur stamt. Hogere score: modernere tekstaanbod.	51.2	47.9	49.7	53.4	49.9
Factor 2 p=0.004	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score: er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	49.7	48.9	51.7	48.1	49.6
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.	52.5	46.3	52.0	51.7	49.9
Factor 4 p=0.022	De mate van inspraak van de leerlingen m.b.t. de klasserectuur. Lagere score: meer inspraak.	48.7	50.9	49.4	48.8	49.7
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score: meer leerlinggericht.	52.4	47.6	50.7	51.4	50.1

Tabel 2 : VWO		Scoregedrag per doelstelling				
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillende doelstellingen		zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	culturele vorming	literair-esthetische vorming	leesplezier	totaal gemiddelde score
Factor 6 p=0.023	De aan het literatuuronderwijs bestede tijd. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het literatuuronderwijs.	51.8	49.8	50.0	48.8	50.3
Factor 7 p=0.024	De hoeveelheid leerboeken die men gebruikt. Hogere score: men gebruikt meer leerboeken.	49.0	51.0	49.9	48.9	49.9
Factor 8 p=0.029	De gevarieerdheid van het tekstaanbod. Hogere score: men gebruikt meer langere teksten.	50.5	49.0	49.9	52.0	50.4
Factor 9 p=0.001	De aandacht voor de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid. Lagere score: meer aandacht.	48.6	51.0	50.7	52.2	50.4
Vraag 42 p=0.025	Of bij het behandelen van de teksten in de literatuurlessen in principe Duits moet worden gesproken. Lage score: er moet meer Duits worden gesproken.	51.4	50.3	49.7	51.3	50.6
Vraag 43 p=0.031	De mate waarin men bij de behandeling van de klasslectuur aandacht besteedt aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik. Lagere score: meer aandacht.	51.6	50.5	49.2	50.7	50.6
Vraag 50 p=0.008	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waarde-oordeel. Lage score: de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij.	49.7	51.4	50.4	51.8	50.7

Label 2 VWO		Scoregedrag per doelstelling				
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillende doelstellingen		zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	culturele vorming	literair-esthetische vorming	leesplezier	totaalgemiddelde score
Vraag 54 p=0.025	De mate waarin in het literatuuronderwijs aandacht wordt besteed aan het bijbrengen van kennis van land en volk. Lagere score: meer aandacht.	50.0	49.1	51.5	50.7	50.0
Vraag 57 p=0.021	Of er met andere talen/vakken wordt samengewerkt. Hoge score er wordt samengewerkt.	51.2	50.1	49.5	50.1	50.1
Vraag 62 p=0.000	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score meer inzicht.	47.8	51.6	49.6	51.1	50.1

Evenals bij het HAVO geef ik hier ook voor het VWO per doelstelling een overzicht van de hoogste en laagste scores. Ook wordt nagegaan in hoeverre het aangegeven gedrag de doelstelling dekt.

1. De groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt,
<ul style="list-style-type: none"> - besteedt (samen met de groep die literair-esthetische vorming centraal stelt) de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (factor 3); - geeft de leerlingen (samen met de groep die primair leesplezier beoogt) de meeste inspraak (factor 4), - werkt het meest leerlinggericht (factor 5); - besteedt duidelijk de meeste tijd aan het literatuuronderwijs (factor 6), - gebruikt (samen met de groep die primair leesplezier beoogt) het laagste aantal leerboeken (factor 7), - besteedt duidelijk de meeste aandacht aan de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid (factor 9),

1. De groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt,

- verlangt (samen met de groep die primair leesplezier beoogt) minder dan de andere groepen dat leerlingen bij de tekstbehandeling Duits spreken (vraag 42);
- besteedt de minste aandacht aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik (vraag 43);
- brengt kennis van mogelijke criteria/argumenten voor het formuleren van een waardeoordeel het meest bij (vraag 50);
- werkt het meest met andere vakken samen (vraag 57);
- toetst inzicht duidelijk het meest (vraag 62).

2. De groep die primair culturele vorming beoogt,

- heeft duidelijk het minst moderne tekstaanbod (factor 1);
- besteedt heel duidelijk de minste tijd aan het lezen van de teksten zelf en de meeste tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis (factor 3);
- geeft de leerlingen duidelijk de minste inspraak (factor 4);
- geeft heel duidelijk het minst leerlinggericht les (factor 5),
- gebruikt het grootste aantal leerboeken (factor 7);
- heeft het minst gevarieerde aanbod van langere teksten (factor 8);
- doet (samen met de groep die primair leesplezier beoogt) het minst aan het bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel (vraag 50);
- doet het meest aan het bijbrengen van kennis van land en volk (vraag 54);
- toetst (samen met de groep die primair leesplezier beoogt) inzicht duidelijk het minst (vraag 62).

3. De groep die primair literair-esthetische vorming beoogt,

- brengt duidelijk het uitgebreidste literair-theoretisch instrumentarium bij (factor 2);
- besteedt (samen met de groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt) de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (factor 3);
- verlangt meer dan andere groepen, dat leerlingen in principe Duits spreken bij de tekstbehandeling (vraag 42);
- besteedt de meeste aandacht aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik (vraag 43);
- doet het minst aan het bijbrengen van kennis van land en volk (vraag 54);
- werkt het minst samen (vraag 57).

4. De groep die leesplezier beoogt,

- heeft duidelijk het modernste tekstaanbod (factor 1),
- brengt het minst uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij (factor 2),
- geeft (samen met de groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt) de leerlingen de meeste inspraak m.b.t. de klasselectuur (factor 4),
- besteedt de minste tijd aan het literatuuronderwijs (factor 6),
- heeft (samen met de groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt) het laagste leerboekgebruik (factor 7),
- heeft duidelijk het gevarieerdste aanbod van langere teksten (factor 8),
- besteedt de minste tijd aan de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid (factor 9);
- doet (samen met de groep die primair culturele vorming beoogt) het minst aan het bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel (vraag 50),
- verlangt (samen met de groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt) minder dan de andere groepen, dat de leerlingen bij de tekstbehandeling in principe Duits spreken (vraag 42),
- toetst (samen met de groep die primair culturele vorming beoogt) inzicht het minst (vraag 62),

Uit de overzichten blijkt, dat er t.a.v. het scoregedrag sprake is van overlapping tussen de doelstellinggroepen. De onderstaande tabel beschrijft de mate van overlapping.

Doelen Overlapping met:	Zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	Culturele vorming	Literair- esthetische vorming	Lees- plezier
zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie			1x	3x
culturele vorming				2x
literair-esthetische vorming	1x			
leesplezier	3x	2x		
Het aantal gedragsaspecten waarbij sprake is van overlapping	4/11	2/9	1/6	5/10
'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' en 'culturele vorming' blijken zich bij het grootste aantal aspecten van gedrag te onderscheiden van de andere groepen.				

Evenals bij het HAVO zijn per doelstellinggroep die aspecten van het gedrag geselecteerd waardoor de doelstellinggroep zich duidelijk of heel duidelijk van alle andere groepen onderscheidt (zie overzicht hieronder).

De groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt, onderscheidt zich:

- door duidelijk de meeste tijd te besteden aan het literatuuronderwijs (factor 6),
- door duidelijk de meeste aandacht te besteden aan de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid (factor 9),
- door inzicht duidelijk het meest te toetsen (vraag 62).

De groep die primair culturele vorming beoogt, onderscheidt zich.

- door duidelijk het minst moderne tekstaanbod (factor 1);
- door heel duidelijk de minste tijd te besteden aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en de meeste tijd aan het bijbrengen van kennis van een overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis (factor 3),
- door leerlingen duidelijk de minste inspraak te geven (factor 4);
- door heel duidelijk het minst leerlinggericht les te geven (factor 5).

De groep die primair literair-esthetische vorming beoogt, onderscheidt zich:

- door duidelijk het meest uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij te brengen (factor 2).

De groep die primair leesplezier beoogt, onderscheidt zich

- door duidelijk het modernste tekstaanbod (factor 1);
- door het duidelijk meest gevarieerde aanbod van langere teksten (factor 8).

Vergeleken met het HAVO valt bij 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' op, dat deze groep zich ook onderscheidt t.a.v. de tijdsbesteding en de toetsing. Bij 'culturele vorming' komt vergeleken met het HAVO de toetsing als accent niet voor. Specifiek voor het VWO is hier het gedrag m.b.t. de inspraak van de leerlingen. Bij 'literair-esthetische vorming' valt vergeleken met het HAVO de aandacht voor de formele aspecten van de tekst als specifiek accent weg. Bij 'leesplezier' geldt dit voor het gebruik van audiovisuele hulpmiddelen. Specifiek voor het VWO is hier het gedragsaspect dat de mate van variatie in het aanbod van langere teksten meet. Samenvattend kan gesteld worden, dat er voor het merendeel van de gedragsaccenten (6 van de resp. 9 en 10) overeenstemming bestaat tussen HAVO en VWO.

Voor het VWO geldt, evenals voor het HAVO, dat de accenten in het gedrag ook overeenkomsten laten zien met accenten die blijkens hoofdstuk 2 als kenmerkend kunnen worden beschouwd voor de realisering van de gekozen primaire doelen (zie bij 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' de aandacht voor de werkelijkheid buiten het werk, bij 'culturele vorming' de tijd besteed aan overdracht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis; bij 'literair-esthetische vorming' de aandacht voor het leren omgaan met literatuur en bij 'leesplezier' de aandacht voor aspecten van motivationele aard).

De verschillen in de praktijk van het literatuuronderwijs zijn bij het VWO, evenals bij het HAVO, het grootst tussen 'culturele vorming' enerzijds en 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie', 'literair-esthetische vorming' en 'leesplezier' anderzijds.

4.3.1.2.1. Het gedrag per doelstelling bekeken in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Evenals bij het HAVO ben ik ook bij het VWO nagegaan, in welke mate de verschillende doelstellingsgroepen trends het meest c.q. het minst volgen. Het onderstaande overzicht geeft de resultaten. Voor een verklaring van de gebruikte tekens verwijs ik naar de toelichting in par. 4.3.1.1.1. bij het overzicht voor het HAVO.

VWO	De mate waarin men trends volgt			
Doelstellingen	Zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	Culturele vorming	Literair-esthetische vorming	Leesplezier
De trends aangegeven per gedragsvariabele				
Factor 1. Meer aandacht voor moderne literatuur		0		0
Factor 2. Uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijbrengen			0	-
Factor 3. Meer aandacht voor de teksten zelf	+	0	+	
Factor 4. Meer inspraak van leerlingen	+	0		+
Factor 5. Leerlinggericht literatuuronderwijs	+	0		

Doelstellingen De trends aangegeven per gedragsvariabele	Zelfver- kenning, levens- en maat- schappij- oriëntatie	Cultu- rele vorming	Literair- estheti- sche vorming	Lees- plezier
Factor 7. Geen leerboeken	+	-		+
Factor 8. Grotere variatie in het aanbod van langere teksten		-		⊕
Factor 9. Meer aandacht voor de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de buiten- literaire werkelijkheid	⊕			-
Vraag 40. Groter gebruik van audio- visuele hulpmiddelen	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Vraag 42. Leerlingen Nederlands laten spreken bij de tekstbehan- deling	+		-	+
Vraag 43. Minder aandacht voor vorm-/ structuuraspecten en taalge- bruik (formele aspecten)	+		-	
Vraag 47. Meer aandacht voor de eva- luatie van de tekst	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Vraag 50. Meer doen aan het bijbrengen van evaluatiecriteria	+	-		-
Vraag 53. Meer aandacht voor verbanden met andere kunsten	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Vraag 54. Meer aandacht voor kennis van land en volk		+	-	
Vraag 57. Meer samenwerking met andere talen/vakken	+		-	
Vraag 62. Meer inzicht toetsen	⊕	⊕		⊕
Totaal	10+	1+/8-	2+/4-	5+/4-

Uit de totalen blijkt, dat 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' bij een duidelijk groter aantal gedragsaspecten de trends het meest volgt. De groep 'culturele vorming' volgt deze trends bij het grootste aantal aspecten duidelijk het minst. Uit het scoregedrag blijkt ook, dat het literatuuronderwijs bij de groep 'culturele vorming' sterk tendeert in de richting van de traditionele opvatting van het literatuuronderwijs als cultuuroverdracht (zie hoofdstuk 2). Dit bleek ook bij het HAVO het geval.

4.3.1.3. Samenvatting en conclusies

Om inzicht te krijgen in de samenhang tussen gekozen doelen en aangegeven gedrag, is in eerste instantie met behulp van enkelvoudige variantie-analyse nagegaan in hoeverre verschillen in doelstelling ook samengaan met significante verschillen in gedrag. Bij het HAVO blijkt dit bij 13 van de 18 gedragsaspecten het geval; bij het VWO bij 15 van de 18. Vervolgens zijn die aspecten van gedrag geselecteerd waarop de doelstellinggroepen duidelijk of heel duidelijk hoger of lager hebben gescoord dan alle andere doelstellinggroepen. Hierdoor is meer inzicht mogelijk in gedrag dat uitermate specifiek is voor de verschillende doelstellinggroepen. Op basis van de zo geselecteerde gedragsaspecten kan worden vastgesteld:

- dat geselecteerde accenten in het gedrag ook overeenkomen met accenten die blijkens hoofdstuk 2 als kenmerkend kunnen worden beschouwd voor de realisering van de gekozen primaire doelen;
- dat de verschillen tussen 'culturele vorming' enerzijds en 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie', 'literair-esthetische vorming' en 'leesplezier' anderzijds het grootst zijn.

De overeenkomsten met de in hoofdstuk 2 beschreven invullingen van de primair gekozen doelen blijken bij 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' duidelijk uit de ruimere aandacht voor de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid; bij 'culturele vorming' uit de ruimere aandacht voor de kennismaking met de literaire traditie, met het accent op het overdragen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis; bij 'literair-esthetische vorming' uit de ruimere aandacht voor het bijbrengen van kennis en vaardigheden voor het kunnen omgaan met literatuur; bij 'leesplezier' uit de keuze van teksten en hulpmiddelen in overeenstemming met opvattingen over wat leerlingen motiveert.

Afsluitend zijn de hoogste en laagste scores per doelstellinggroep nader beschouwd in het licht van de trends in de literatuurdidactiek.

Bij het HAVO blijken de doelstellingsgroep 'leesplezier' en de doelstellingsgroep 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' bij het grootste aantal gedragsaspecten trends het meest te volgen. Bij het VWO is dit de doelstellingsgroep 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie'; 'leesplezier' komt hier met een duidelijk verschil op de tweede plaats. Zowel bij het HAVO als het VWO blijkt, dat 'culturele vorming' bij bijna alle gedragsaspecten de trends het minst volgt. Het scoregedrag tendeert bij deze doelstellingsgroep sterk naar de traditionele opvatting van literatuuronderwijs als cultuuroverdracht.

Conclusies

1. De vier gekozen doelstellingen impliceren bij de ruime meerderheid van de gedragsaspecten betekenisvolle verschillen in scoregedrag.
2. In de praktijk van het literatuuronderwijs kan men de volgende richtingen onderscheiden:
 - literatuuronderwijs dat gemiddeld meer tendert naar de persoonlijke en maatschappelijke vorming (HAVO: 29%; VWO: 27%);
 - literatuuronderwijs dat gemiddeld meer tendeert naar de traditionele opvatting van literatuuronderwijs als cultuuroverdracht (HAVO: 26%; VWO: 35%);
 - literatuuronderwijs dat gemiddeld meer tendeert naar de literair-esthetische vorming (HAVO: 13%; VWO: 19%);
 - literatuuronderwijs dat er gemiddeld meer op gericht is, voorwaarden te scheppen voor een plezierig bezig zijn van de leerlingen met literatuur, in de hoop dat zij hierdoor ook zelfstandig literatuur gaan lezen c.q. blijven lezen of meer gaan lezen (HAVO: 26%; VWO: 12%).
3. De verschillen in gedrag zijn het grootst tussen 'culturele vorming' enerzijds en 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie', 'literair-esthetische vorming' en 'leesplezier' anderzijds.
4. Bij het HAVO volgen 'leesplezier' en 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' de trends in de literatuurdidactiek meer dan andere groepen; bij het VWO is dit 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie'. Voor zowel het HAVO als het VWO geldt, dat 'culturele vorming' de trends bij de meeste aspecten van gedrag het minst volgt.

4.3.2. De samenhang tussen achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen

In deze paragraaf wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan

- de mate waarin achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen samenhangen (par. 4.3.2.1.),
- de verschillen in gedrag op basis van verschillen in achtergronden en de verschillen in gedrag bezien in het licht van trends in de literatuur-didactiek (HAVO par. 4.3.2.2., VWO par. 4.3.2.3.),
- mogelijke verklaringen voor verschillen in gedrag bij zowel het HAVO als het VWO (par. 4.3.2.4.).

4.3.2.1. De mate waarin achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen samenhangen

Evenals bij de doelstellingvariabelen is ook bij de achtergrondvariabelen met behulp van enkelvoudige variantie-analyse nagegaan, in hoeverre verschillen in achtergronden samengaan met verschillen in gedrag. De onderstaande tabellen geven een overzicht van de gevonden significante samenhangen ($p=0.05$) bij het HAVO en het VWO. Aansluitend op de tabellen volgt een beschouwing van het aantal samenhangen, zowel vanuit de invalshoek van de achtergrondvariabelen als vanuit die van de gedragsvariabelen. Tabel I bevat het cijfermateriaal voor het HAVO, Tabel II bevat het cijfermateriaal voor het VWO.

Tabel I I HAVO																
Gedrag- variabelen	Achtergrond- variabelen	Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Vraag 5	Vraag 6	Vraag 7	Vraag 8	Vraag 9	Vraag 10	Vraag 11	Vraag 12	Vraag 13	Vraag 14	Totaal
		Leertijd	Opleiding	Ervaring (Duits) aan HAVO- en/of VMO-scholen	Ervaring met literatuur- onderwijs Duits aan het HAVO	Ervaring met literatuur- onderwijs Duits aan het VMO	Richting van de school	Structuur van de school	Leerlingaantal	Aantal inwoners plaats waar de school staat	De sector waar de school ligt	Bijhouden ontwikkelingen binnen literatuuropdrachten	Discussiesnota gelezen of niet	Kennis richtingen binnen de literatuurwetenschap	Aantal boeken dat men in de vrije tijd leest	
Factor 1 De tijd waaruit de teksten stammen		0,016										0,000	0,000	0,000		4
Factor 2 Literair-theoretisch instrumentarium		0,015	0,020	0,024								0,002	0,028	0,000		6
Factor 3 Tijd besteed aan de teksten zelf		0,020	0,001	0,031	0,014	0,039	0,000	0,000			0,000	0,000	0,000	0,001		11
Factor 4 Inspraak leerlingen											0,041	0,000	0,000	0,000	0,005	5
Factor 5 Leerlinggerichtheid		0,000									0,036	0,000	0,000	0,000		5
Factor 6 Tijd besteed aan het literatuuronderwijs							0,001	0,000		0,04*	0,000					4
Factor 7 Het leerboekgebruik							0,003						0,038			2
Factor 8 De variatie aan langere teksten		0,002		0,042	0,029		0,002	0,002	0,002							6
Factor 9 Aandacht voor andere dan formele aspecten van de tekst							0,002								0,031	2
Vraag 40 Gebruik audio-visuele hulpmiddelen		0,001		0,024	0,034	0,031				0,001		0,000	0,004	0,008	0,000	9
Vraag 42 Duits spreken bij de tekstbehandeling			0,030	0,052		0,028		0,006		0,003	0,000					6
Vraag 43 Aandacht voor formele aspecten van de tekst																0
Vraag 47 Aandacht voor de evalua- tie van de tekst				0,044			0,045		0,018			0,000	0,007	0,000		6
Vraag 50 Kennis van evaluatie- criteria												0,000	0,001	0,000		3
Vraag 53 Verbinden met andere kunsten			0,052				0,034					0,000	0,014	0,019	0,001	6
Vraag 54 Aandacht voor kennis van land en volk												0,000			0,000	2
Vraag 57 Samenwerking met andere talen/vakken								0,000	0,000			0,003	0,009	0,000		5
Vraag 62 Toetsing van in- zicht bij het 50		0,011					0,045					0,045	0,000	0,000		5
Totaal		5	4	6	5	5	9	5	3	5	5	12	12	11	5	

Tabel 11 VMO																	
Achtergrond-variabelen		Vraag 1 Leertijd	Vraag 2 Opleiding	Vraag 3 Frerang (Duits) aan IIVO- en/of VMO-scholen	Vraag 4 Frerang met literatuur- onderrijfs Duits aan het IIVO	Vraag 5 Frerang met literatuur- onderrijfs Duits aan het VMO	Vraag 6 Richting van de school	Vraag 7 Structuur van de school	Vraag 8 Leerlingenaantal	Vraag 9 Aantal moeders plaats naar de school gaat	Vraag 10 De sector waar de school ligt	Vraag 11 Bijhouden ontwikkelingen binnen literatuurvak	Vraag 12 Inclusienota gelezen of niet	Vraag 13 Kennis richtingen binnen de literatuurwetenschap	Vraag 14 Aantal boeken dat men in de vrije tijd leest	Totaal	
Gedrags-variabelen	Factor 1 De tijd waaruit de teksten stammen	0,037	0,015	0,002								0,000	0,000	0,000		6	
	Factor 2 Literair-theoretisch instrumentarium	0,047										0,000	0,001	0,000		4	
	Factor 3 Tijd besteed aan de teksten zelf		0,000	0,040	0,003	0,029	0,000	0,000			0,000	0,000	0,000	0,005		10	
	Factor 4 Inspiraak leerlingen											0,000	0,000	0,000	0,019	4	
	Factor 5 Leerlinggerichtheid	0,000			0,025							0,000	0,000	0,000		5	
	Factor 6 Tijd besteed aan het literatuuronderwijs						0,031	0,010			0,005					5	
	Factor 7 Het leerboekgebruik						0,000	0,004								2	
	Factor 8 De variatie aan langere teksten	0,003	0,021	0,004	0,014		0,050	0,002	0,004			0,006				8	
	Factor 9 Aandacht voor andere dan formele aspecten van de tekst																0
	Vraag 40 Gebruik audio-visuele hulpmiddelen	0,000								0,001		0,000	0,001	0,005		5	
	Vraag 42 Duits spreken bij de tekstbehandeling			0,016	0,048			0,042			0,000					4	
	Vraag 43 Aandacht voor formele aspecten van de tekst											0,006		0,000		2	
	Vraag 47 Aandacht voor de evaluatie van de tekst			0,006	0,039							0,000	0,008	0,001		5	
	Vraag 50 Kennis van evaluatie-criteria				0,014	0,013						0,000	0,000	0,000		5	
	Vraag 53 Verbanden met andere kunsten			0,008		0,001						0,000	0,000	0,013	0,002	6	
	Vraag 54 Aandacht voor kennis van land en volk											0,000			0,000	2	
Vraag 57 Samenwerking met andere talen/vakken						0,009					0,005	0,004	0,000		4		
Vraag 62 Toetsing van inzicht bij het 50	0,013						0,012				0,000	0,000	0,000	0,001	6		
Totaal	6	3	6	6	3	6	5	1	1	3	14	11	12	4			

De mate van samenhang gezien vanuit de invalshoek van de achtergrondvariabelen

Het aantal malen dat de achtergrondvariabelen significant samenhangen met gedragsvariabelen, kan beschouwd worden als een aanwijzing voor het belang van de betreffende variabelen voor het verklaren van het onderwijsgedrag. De onderstaande tabel geeft een rangorde van de achtergrondvariabelen naar aantallen significante samenhangen met gedragsvariabelen.

HAVO		VWO	
Achtergrondvariabelen	Aantal significante samenhangen met gedragsvariabelen	Achtergrondvariabelen	Aantal significante samenhangen met gedragsvariabelen
Vraag 11. Bijhouden ontwikkelingen binnen literatuurdidactiek	12	Vraag 11. Bijhouden ontwikkelingen binnen literatuurdidactiek	14
Vraag 12. Diskussienota gelezen of niet	12	Vraag 13. Kenniss richtingen binnen de literatuurwetenschap	12
Vraag 13. Kenniss richtingen binnen de literatuurwetenschap	11	Vraag 12. Diskussienota gelezen of niet	11
Vraag 6. Richting van de school	8	Vraag 1. Leeftijd	6
Vraag 1. Leeftijd	7	Vraag 3. Ervaring (Duits) aan HAVO- en/of VWO-scholen	6
Vraag 3. Ervaring (Duits) aan HAVO- en/of VWO-scholen	6	Vraag 4. Ervaring met literatuuronderwijs Duits aan het HAVO	6
Vraag 7. Structuur van de school	5	Vraag 6. Richting van de school	6
Vraag 10. De sector waar de school ligt	5	Vraag 7. Structuur van de school	5
Vraag 14. Aantal boeken dat men in de vrije tijd leest	5	Vraag 14. Aantal boeken dat men in de vrije tijd leest	4
Vraag 2. Opleiding	4	Vraag 2. Opleiding	3
Vraag 4. Ervaring met literatuuronderwijs Duits aan het HAVO	3	Vraag 5. Ervaring met literatuuronderwijs Duits aan het VWO	3

HAVO		VWO	
Achtergrondvariabelen	Aantal sig-nificante samenhangen met gedragsvariabelen	Achtergrondvariabelen	Aantal sig-nificante samenhangen met gedragsvariabelen
Vraag 5. Ervaring met literatuuronderwijs Duits aan het HAVO	3	Vraag 10. De sector waar de school ligt	3
Vraag 8. Leerlingenaantal	3	Vraag 8. Leerlingenaantal	1
Vraag 9. Aantal inwoners plaats waar de school staat	3	Vraag 9. Aantal inwoners plaats waar de school staat	1
<ul style="list-style-type: none"> - Het aantal achtergrondvariabelen bedraagt 14 - Het aantal gedragsvariabelen 18 			

Uit de tabel blijkt, dat slechts 3 van de in totaal 14 achtergrondvariabelen met een relatief groot deel ($\pm 2/3$ of meer) van de 18 gedragsvariabelen significant samenhangen. Deze drie zijn de docentgebonden variabelen die het bijhouden van literatuurdidactische ontwikkelingen meten (vraag 11 en 12) en de docentgebonden achtergrondvariabele die meet in welke mate men kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap heeft (vraag 13). In rangorde op de tweede plaats komen 3 variabelen bij het HAVO en 4 variabelen bij het VWO die met tenminste $1/3$ van de gedragsvariabelen significant samenhangen. Het zijn de docentgebonden variabelen 'leeftijd', 'ervaring (Duits) aan HAVO-en/of VWO-scholen' en de situatiegebonden variabele 'richting van de school'. Bij het VWO hangt ook de situatiegebonden variabele 'ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO' nog met $1/3$ van de gedragsvariabelen significant samen. In rangorde op de derde plaats komen de achtergrondvariabelen die met minder dan $1/3$ van de gedragsvariabelen significant samenhangen. Het betreft hier alle overige achtergrondvariabelen (8 van de HAVO-variabelen en 7 van de VWO-variabelen). Voor deze achtergrondvariabelen geldt, dat 4 van de 8 bij het HAVO en 5 van de 7 bij het VWO met slechts $1/6$ of minder van de gedragsvariabelen significant samenhangen. Het betreft hier de docentgebonden variabelen 'ervaring met het literatuuronderwijs aan het VWO', 'ervaring met het literatuuronderwijs aan het HAVO' (geldt alleen voor het HAVO), 'opleiding' (geldt alleen voor het VWO) en de situatiegebonden variabelen: 'leerlingenaantal', 'aantal inwoners van de plaats waar de school staat' en 'sector waar de school ligt' (geldt alleen voor het VWO).

Uit de vergelijking van het HAVO met het VWO blijkt, dat m.u.v. vraag 4, de verschillen in aantallen significante samenhangen over het algemeen niet meer dan 1 à 2 bedragen.

Nagegaan is ook of een zinvolle groepering mogelijk was van achtergrondvariabelen uitgaande van de aard van de hiermee significant samenhangende gedragsvariabelen. Deze poging heeft echter niets relevant opgeleverd.

De mate van samenhang gezien vanuit de invalshoek van de gedragsvariabelen

Het aantal malen dat een gedragsvariabele significant samenhangt met de gekozen achtergrondvariabelen, kan opgevat worden als een aanwijzing voor de gevoeligheid van deze variabele voor effecten van de achtergrondvariabelen. Onderstaande tabel geeft een rangorde van de gedragsvariabelen op basis van het aantal significante samenhangen met achtergrondvariabelen.

HAVO		VWO	
Gedragsvariabelen	Aantal significante samenhangen met achtergrondvariabelen	Gedragsvariabelen	Aantal significante samenhangen met achtergrondvariabelen
Factor 3. Tijd besteed aan de teksten zelf	11	Factor 3. Tijd besteed aan de teksten zelf	10
Vraag 40. Gebruik audio-visuele hulpmiddelen	9	Factor 8. De variatie in langere teksten	8
Factor 2. Literair-theoretisch instrumentarium	6	Factor 1. De tijd waaruit de teksten stammen	6
Factor 8. De variatie in langere teksten	6	Vraag 53. Verbanden met andere kunsten	6
Vraag 42. Duits spreken bij de tekstbehandeling	6	Vraag 62. Toetsing van inzicht bij het SO	6
Vraag 47. Aandacht voor de evaluatie van de tekst	6	Factor 5. Leerlinggerichtheid	5
Vraag 53. Verbanden met andere kunsten	6	Vraag 40. Gebruik audio-visuele hulpmiddelen	5

HAVO		VWO	
Gedragsvariabelen	Aantal sig- nificante samenhangen met achter- grondvaria- belen	Gedragsvariabelen	Aantal sig- nificante samenhangen met achter- grondvaria- belen
Factor 4. Inspraak leerlingen	5	Vraag 47. Aandacht voor de eva- luatie van de tekst	5
Factor 5. Leerlinggerichtheid	5	Vraag 50. Kennis van evaluatie- criteria	5
Vraag 57. Samenwerking	5	Factor 2. Literair-theoretisch instrumentarium	4
Vraag 62. Toetsing van inzicht bij het SO	5	Factor 4. Inspraak leerlingen	4
Factor 1. De tijd waaruit de teksten stammen	4	Vraag 42. Duits spreken bij de tekstbehandeling	4
Factor 6. Tijd besteed aan het literatuuronderwijs	4	Vraag 57. Samenwerking	4
Vraag 50. Kennis van evaluatie- criteria	3	Factor 6. Tijd besteed aan het literatuuronderwijs	3
Factor 7. Het leerboekgebruik	2	Factor 7. Het leerboekgebruik	2
Factor 9. Aandacht voor andere dan formele aspecten	2	Vraag 43. Aandacht voor formele aspecten van de tekst	2
Vraag 54. Aandacht voor kennis van land en volk	2	Vraag 54. Aandacht voor kennis van land en volk	2
Vraag 43. Aandacht voor formele aspecten van de tekst	0	Factor 9. Aandacht voor andere dan formele aspecten	0
- Het aantal gedragsvariabelen bedraagt 18			
- Het aantal achtergrondvariabelen bedraagt 14			

Slechts 2 van de in totaal 18 gedragsvariabelen blijken met meer dan de helft van de achtergrondvariabelen significant samen te hangen.

Dit zijn de variabelen 'tijd besteed aan de teksten zelf' (geldt voor HAVO en VWO), 'de variatie in langere teksten' (geldt alleen voor het VWO) en 'gebruik audio-visuele hulpmiddelen' (geldt alleen voor het HAVO).

De eerste variabele betreft de vorm van literatuuronderwijs waarvoor men kiest literatuuronderwijs dat meer gericht is op het lezen en behandelen van de teksten zelf versus literatuuronderwijs dat meer gericht is op het overdragen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis. De twee overige variabelen betreffen de leer- en hulpmiddelen.

In rangorde op de tweede plaats komen de gedragsvariabelen die met ruim 1/3 van de achtergrondvariabelen samenhangen. Dit geldt bij het HAVO voor 9 en bij het VWO voor 7 van de in totaal 18 gedragsvariabelen. De variabelen zijn niet duidelijk onder een noemer te brengen.

In rangorde op de derde plaats komen bij het HAVO 7 en bij het VWO 9 variabelen die met minder dan 1/3 en in 4 gevallen met slechts 1/7 of geen van de achtergrondvariabelen significant samenhangen. Deze 4 laagst scorende variabelen zijn 'leerboekgebruik', 'aandacht voor andere dan formele aspecten van de tekst', 'aandacht voor formele aspecten van de tekst' en 'kennis van land en volk'.

De variabelen die behoren tot de groep die in rangorde op de derde plaats komt, zijn ook niet duidelijk onder een noemer te brengen.

Uit een vergelijking van het HAVO met het VWO blijkt, dat de verschillen in het aantal significante samenhangen, uitgezonderd bij vraag 40, niet meer dan 1 à 2 bedragen.

4.3.2.2. Beschrijving voor het HAVO van de vastgestelde verschillen in gedrag uitgaande van achtergronden, beschouwing van het gedrag in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Bij de beschrijving van de verschillen in scoregedrag uitgaande van de verschillen in achtergrond beperk ik mij tot de hoogste en laagste scores. Een gedetailleerde beschrijving van deze scores met bijbehorend cijfermateriaal is in bijlage 1 opgenomen. Opnemen hier zou de leesbaarheid van dit hoofdstuk schaden. Het onderstaande overzicht geeft de hoogste en laagste scores voor het HAVO. Aansluitend op de tabel volgt een beschrijving van de scores.

De gebruikte tekens dienen als volgt te worden gelezen:

1. $+$ = deze groep scoort het hoogst. Zo betekent b.v. bij factor 1 (F1): heeft het modernste tekstaanbod.
2. $-$ = deze groep scoort het laagst. Zo betekent b.v. bij factor 1 (F1): heeft het minst moderne tekstaanbod.
3. \oplus en \ominus betekent dat er een duidelijk verschil in scoregedrag van (1 1/2 punt of meer) bestaat tussen de betreffende groep en alle andere groepen.
4. Wanneer meermalen hetzelfde teken voorkomt, betekent dit dat de betreffende groepen samen het hoogst c.q. het laagst scoren. Het verschil tussen de betreffende groepen bedraagt dan, uitgezonderd bij vraag 1 en 13, niet meer dan 1/2 punt.

HAVO		Gedragsvariabelen												Achtergrondvariabelen											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	40	42	43	47	50	53	54	57	62						
		modernste/minst moderne tekst-aanbod	uitgebreidste/minst uitgebreide lit.-theoretisch instrumentarium	bestaat de meeste/minste tijd aan de teksten zelf	meeste/minste inspraak van leerlingen	meest/minst leerlinggericht	bestaat meeste/minste tijd aan literatuuroverzicht	hoogste/laagste leerboekgebruik	gevarieerste/minst gevarieerde aanbod van langere teksten	meeste/minste aandacht voor andere dan form. asp. van de tekst	meeste/minste gebruik van audio-visuele hulpmiddelen	verlangt het meest/het minst dat lln. Duits spreken bij tekstbe-handeling	meeste/minste aandacht voor formele aspecten van de tekst	meeste/minste aandacht voor de evaluatie van de tekst	brengt evaluatiecriteria het meest/minst bij	legt het meest/minst verband met andere kunsten	doet het meest/het minst aan bij-bbrengen van kennis v.land en volk	werkt het meest/het minst met anderen samen	toetst inzicht het meest/het minst						
Vraag 1			+	+		+			+										+						
30 jaar of jonger																									
31 - 35 jaar																									
36 - 40 jaar		+		+																					
41 - 45 jaar		+		+																					
46 - 50 jaar																									
51 - 55 jaar		\ominus	-			\oplus					\ominus	\ominus	\ominus	\ominus											
ouder dan 55 jaar		\ominus		\ominus		\ominus			\ominus		\ominus	\ominus	\ominus	\ominus											
Vraag 2																									
Niet bevoegd			\oplus	\ominus																					
Universitaire opleiding			\oplus	\oplus																					
M.O.B-akte			\oplus	\oplus								+				-									
Vraag 3																									
Ervaring met het geven van Duits aan HAVO- en/of VMO-scholen																									
2 jaar of minder			-	\oplus					-		\oplus	+													
3 - 4 jaar				\oplus								-													
5 jaar of meer												+													

HAVO		Gedragsvariabelen		Achtergrondvariabelen	
		1	2	3	4
		5	6	7	8
		9	10	11	12
		13	14	15	16
		17	18	19	20
		21	22	23	24
		25	26	27	28
		29	30	31	32
		33	34	35	36
		37	38	39	40
		41	42	43	44
		45	46	47	48
		49	50	51	52
		53	54	55	56
		57	58	59	60
		61	62	63	64
		65	66	67	68
		69	70	71	72
		73	74	75	76
		77	78	79	80
		81	82	83	84
		85	86	87	88
		89	90	91	92
		93	94	95	96
		97	98	99	100
		101	102	103	104
		105	106	107	108
		109	110	111	112
		113	114	115	116
		117	118	119	120
		121	122	123	124
		125	126	127	128
		129	130	131	132
		133	134	135	136
		137	138	139	140
		141	142	143	144
		145	146	147	148
		149	150	151	152
		153	154	155	156
		157	158	159	160
		161	162	163	164
		165	166	167	168
		169	170	171	172
		173	174	175	176
		177	178	179	180
		181	182	183	184
		185	186	187	188
		189	190	191	192
		193	194	195	196
		197	198	199	200
		201	202	203	204
		205	206	207	208
		209	210	211	212
		213	214	215	216
		217	218	219	220
		221	222	223	224
		225	226	227	228
		229	230	231	232
		233	234	235	236
		237	238	239	240
		241	242	243	244
		245	246	247	248
		249	250	251	252
		253	254	255	256
		257	258	259	260
		261	262	263	264
		265	266	267	268
		269	270	271	272
		273	274	275	276
		277	278	279	280
		281	282	283	284
		285	286	287	288
		289	290	291	292
		293	294	295	296
		297	298	299	300
		301	302	303	304
		305	306	307	308
		309	310	311	312
		313	314	315	316
		317	318	319	320
		321	322	323	324
		325	326	327	328
		329	330	331	332
		333	334	335	336
		337	338	339	340
		341	342	343	344
		345	346	347	348
		349	350	351	352
		353	354	355	356
		357	358	359	360
		361	362	363	364
		365	366	367	368
		369	370	371	372
		373	374	375	376
		377	378	379	380
		381	382	383	384
		385	386	387	388
		389	390	391	392
		393	394	395	396
		397	398	399	400
		401	402	403	404
		405	406	407	408
		409	410	411	412
		413	414	415	416
		417	418	419	420
		421	422	423	424
		425	426	427	428
		429	430	431	432
		433	434	435	436
		437	438	439	440
		441	442	443	444
		445	446	447	448
		449	450	451	452
		453	454	455	456
		457	458	459	460
		461	462	463	464
		465	466	467	468
		469	470	471	472
		473	474	475	476
		477	478	479	480
		481	482	483	484
		485	486	487	488
		489	490	491	492
		493	494	495	496
		497	498	499	500
		501	502	503	504
		505	506	507	508
		509	510	511	512
		513	514	515	516
		517	518	519	520
		521	522	523	524
		525	526	527	528
		529	530	531	532
		533	534	535	536
		537	538	539	540
		541	542	543	544
		545	546	547	548
		549	550	551	552
		553	554	555	556
		557	558	559	560
		561	562	563	564
		565	566	567	568
		569	570	571	572
		573	574	575	576
		577	578	579	580
		581	582	583	584
		585	586	587	588
		589	590	591	592
		593	594	595	596
		597	598	599	600
		601	602	603	604
		605	606	607	608
		609	610	611	612
		613	614	615	616
		617	618	619	620
		621	622	623	624
		625	626	627	628
		629	630	631	632
		633	634	635	636
		637	638	639	640
		641	642	643	644
		645	646	647	648
		649	650	651	652
		653	654	655	656
		657	658	659	660
		661	662	663	664
		665	666	667	668
		669	670	671	672
		673	674	675	676
		677	678	679	680
		681	682	683	684
		685	686	687	688
		689	690	691	692
		693	694	695	696
		697	698	699	700
		701	702	703	704
		705	706	707	708
		709	710	711	712
		713	714	715	716
		717	718	719	720
		721	722	723	724
		725	726	727	728
		729	730	731	732
		733	734	735	736
		737	738	739	740
		741	742	743	744
		745	746	747	748
		749	750	751	752
		753	754	755	756
		757	758	759	760
		761	762	763	764
		765	766	767	768
		769	770	771	772
		773	774	775	776
		777	778	779	780
		781	782	783	784
		785	786	787	788
		789	790	791	792
		793	794	795	796
		797	798	799	800
		801	802	803	804
		805	806	807	808
		809	810	811	812
		813	814	815	816
		817	818	819	820
		821	822	823	824
		825	826	827	828
		829	830	831	832
		833	834	835	836
		837	838	839	840
		841	842	843	844
		845	846	847	848
		849	850	851	852
		853	854	855	856
		857	858	859	860
		861	862	863	864
		865	866	867	868
		869	870	871	872
		873	874	875	876
		877	878	879	880
		881	882	883	884
		885	886	887	888
		889	890	891	892
		893	894	895	896
		897	898	899	900
		901	902	903	904
		905	906	907	908
		909	910	911	912
		913	914	915	916
		917	918	919	920
		921	922	923	924
		925	926	927	928
		929	930	931	932
		933	934	935	936
		937	938	939	940
		941	942	943	944
		945	946	947	948
		949	950	951	952
		953	954	955	956
		957	958	959	960
		961	962	963	964
		965	966	967	968
		969	970	971	972
		973	974	975	976
		977	978	979	980
		981	982	983	984
		985	986	987	988
		989	990	991	992
		993	994	995	996
		997	998	999	1000

Beschrijving van de tabel

Beschreven worden de duidelijke verschillen (+) of (-) in scoregedrag tussen groepen docenten. Daarnaast worden de hoogste en laagste scores ook bekeken in het licht van de in hoofdstuk 2 beschreven trends in de literatuurdidactiek (zie hieronder):

- meer aandacht voor de moderne literatuur (factor 1);
- uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium (factor 2);
- meer aandacht voor de teksten zelf (factor 3),
- meer inspraak van de leerlingen (factor 4);
- leerlinggerichter literatuuronderwijs (factor 5);
- geen leerboeken (factor 7);
- grotere variatie in het aanbod van langere teksten (factor 8);
- meer aandacht voor andere dan formele aspecten van de tekst (factor 9);
- groter gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40);
- leerlingen Nederlands laten spreken (vraag 42);
- minder aandacht voor formele aspecten van de tekst (vraag 43);
- meer aandacht voor de evaluatie van de tekst (vraag 47);
- meer aandacht voor het bijbrengen van evaluatieve criteria (vraag 50);
- meer aandacht voor verbanden met andere kunsten (vraag 53),
- meer aandacht voor kennis van land en volk (vraag 54);
- meer samenwerken (vraag 57);
- meer inzicht toetsen (vraag 62).

Leeftijd (vraag 1):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

De groepen vanaf 51 jaar onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (4 van de 6) duidelijk van alle groepen jonger dan 51 jaar. Ze hebben een duidelijk minder modern tekstaanbod, ze besteden duidelijk minder tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; ze werken duidelijk het minst leerlinggericht en maken duidelijk het minst gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. De groep ouder dan 55 jaar onderscheidt zich ook nog van de groepen jonger dan 55 jaar door het duidelijk minst gevarieerde aanbod van langere teksten.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De groepen die de trends het meest volgen, zijn voornamelijk de leeftijdsgroepen jonger dan 46 jaar. De groepen die de trends het minst volgen, behoren tot de leeftijdsgroepen ouder dan 50 jaar.

Opleiding (vraag 2)

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

De niet-bevoegde docenten onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (3 van de 4) duidelijk van de groep docenten met een universitaire opleiding. Ze brengen een duidelijk uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bij; ze besteden samen met de docenten met een M.O.B-akte duidelijk minder tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf, ze leggen duidelijk meer verbanden met andere kunsten.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De groep onbevoegde docenten volgt bij de meeste gedragsaspecten de trends het meest. Daarbij moet echter aangetekend worden, dat de onbevoegde docenten bij een essentieel aspect van het literatuuronderwijs ('de tijd besteed aan de teksten zelf') de trend samen met docenten met een M.O.B-akte juist het minst volgen. De groep met een universitaire opleiding volgt hier de trend het meest.

Ervaring met het geven van Duits aan HAVO en/of VWO (vraag 3):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten met 2 jaar of minder ervaring onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (4 van de 6) duidelijk van de groepen met meer ervaring. Ze brengen een duidelijk uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bij, ze besteden duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf, ze bieden een duidelijk gevarieerder aanbod van langere teksten aan, ze maken duidelijk minder gebruik van audio-visuele hulpmiddelen.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Voor alle gedragsaspecten op één na (gebruik van audio-visuele hulpmiddelen) geldt, dat de groep met 2 jaar of minder ervaring de trends in de literatuurdidactiek in sterkere mate volgt dan de groepen met meer ervaring. De groep met 5 jaar of meer ervaring volgt de trends bij de meeste gedragsaspecten het minst.

Ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO (vraag 4)

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO onderscheiden zich bij 2 van de 3 gedragsaspecten duidelijk van alle groepen met meer ervaring. Ze hebben een duidelijk gevarieerder aanbod van langere teksten en ze maken duidelijk minder gebruik van audio-visuele hulpmiddelen.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Voor docenten met 2 jaar of minder ervaring geldt, dat zij bij 2 van de 3 gedragsaspecten de trends in sterkere mate volgen dan de groep met 3-4 jaar ervaring. De groep met 5 jaar of meer ervaring volgt bij 1 gedragsaspect de trend in sterkere mate dan de groep met 3-4 jaar ervaring.

Ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan VWO-scholen (vraag 5)

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten met uitsluitend ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO onderscheiden zich (samen met de groep met 3-4 jaar ervaring aan het VWO), doordat ze duidelijk minder tijd besteden aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Docenten met 2 jaar of minder en met 5 jaar of meer ervaring met literatuuronderwijs aan het VWO volgen de trends bij 2 van de 3 gedragsaspecten in sterkere mate dan de overige groepen.

De richting van de school (vraag 6):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, onderscheiden zich bij de helft van de gedragsaspecten (4 van de 8) heel duidelijk van het gedrag van docenten die lesgeven aan scholen van andere richtingen. Ze besteden duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf, ze besteden duidelijk meer tijd aan het literatuuronderwijs, ze hebben een duidelijk lager leerboekgebruik, ze hebben een duidelijk gevarieerder aanbod van langere teksten.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De groep docenten die lesgeeft aan rooms-katholieke scholen, volgt bij 5 van de 7 in aanmerking komende gedragsaspecten de trends het meest. De docenten die de trends het minst volgen, behoren voornamelijk tot de groep die lesgeeft aan rijks-/gemeentelijke scholen en tot de groep die lesgeeft aan protestants-christelijke scholen.

De structuur van de school (vraag 7):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (3 van de 5) duidelijk van de docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen. Ze besteden duidelijk meer aandacht aan het lezen en behandelen van de teksten zelf, ze besteden duidelijk meer tijd aan het literatuuronderwijs, ze hebben een duidelijk gevarieerder aanbod van langere teksten. Wat betreft de tijd besteed aan de teksten zelf onderscheiden de VWO-HAVO-docenten zich ook duidelijk van de groep die lesgeeft aan HAVO(afd)-HAVO-MAVO-scholen.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De groep die lesgeeft aan VWO-HAVO-scholen, volgt de trends bij 3 van de 4 gedragsaspecten het meest. De overige groepen volgen bij resp. 2 en 3 van de 4 gedragsaspecten de trends het minst.

Leerlingenaantal van de school (vraag 8):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die lesgeven aan scholen met minder dan 750 leerlingen, onderscheiden zich van de andere groepen, doordat ze duidelijk het meest samenwerken met andere talen/vakken.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Docenten die lesgeven aan scholen met minder dan 750 leerlingen, volgen bij 2 van de 3 gedragsaspecten de trends het meest.

Het aantal inwoners van de plaats waar de school staat (vraag 9):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die lesgeven in steden met 50.000 of meer inwoners, maken duidelijk meer gebruik van audio-visuele hulpmiddelen dan de andere groepen.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Docenten die lesgeven in steden vanaf 50.000 inwoners, volgen de trends bij 2 van de 2 in aanmerking komende gedragsaspecten het meest.

Een aan de Duitse grens liggende provincie of een niet aan de Duitse grens liggende provincie (vraag 10):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die lesgeven in een aan de Duitse grens liggende provincie, onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (3 van de 5) duidelijk van docenten in een niet aan de Duitse grens liggende provincie. Ze besteden duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; ze besteden duidelijk meer tijd aan het literatuuronderwijs, ze verlangen duidelijk meer, dat leerlingen Duits spreken bij de tekstbehandeling.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Van de 4 in aanmerking komende gedragsaspecten volgt iedere groep bij 2 van de 4 gedragsaspecten de trends het meest.

Het bijhouden van literatuurdidactische ontwikkelingen (vraag 11):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die tamelijk veel tot veel doen aan het bijhouden van literatuurdidactische ontwikkelingen, onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (10 van de 12) duidelijk van alle andere groepen. Ze hebben een duidelijk moderner tekstaanbod, ze brengen een duidelijk uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bij; ze besteden duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; ze geven de leerlingen duidelijk meer inspraak; ze werken duidelijk leerlinggericht, ze maken duidelijk het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen, ze hebben duidelijk meer aandacht voor de evaluatie van de tekst; ze leggen duidelijk meer verbanden met andere kunsten; ze hebben duidelijk meer aandacht voor het bijbrengen van kennis

van land en volk; ze werken duidelijk meer met andere talen/vakken samen. De verschillen zijn over het algemeen het grootst vergeleken met docenten die nauwelijks iets tot niets doen aan het bijhouden van ontwikkelingen.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Voor alle 12 in aanmerking komende aspecten geldt, dat de groep die het meest doet aan het bijhouden van de ontwikkelingen, de trends ook het meest volgt.

Diskussienota wel of niet gelezen (vraag 12):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

De docenten die de *Diskussienota* gelezen hebben, onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (8 van de 12) in hun scoregedrag duidelijk van de groep die de nota niet gelezen heeft. Ze hebben duidelijk een moderner tekstaanbod; ze besteden duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; ze geven leerlingen duidelijk meer inspraak; ze werken duidelijk leerlinggericht; ze maken duidelijk meer gebruik van audio-visuele hulpmiddelen; ze doen duidelijk meer aan het evalueren van de tekst; ze doen duidelijk meer aan het bijbrengen van evaluatiecriteria; ze toetsen inzicht duidelijk meer.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Voor alle 12 in aanmerking komende gedragsaspecten geldt, dat de groep die de *Diskussienota* gelezen heeft, de trends in de literatuurdidactiek het meest volgt.

Kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap (vraag 13):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

De groep docenten zonder kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap onderscheidt zich bij 6 van de 11 gedragsaspecten duidelijk van alle groepen met kennis van 2 of meer richtingen. Ze hebben duidelijk het minst moderne tekstaanbod (samen met de groep met kennis van 1 richting); ze brengen duidelijk het minst uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij; ze geven leerlingen duidelijk de minste inspraak; ze werken (samen met de groep met kennis van 1 richting) duidelijk het minst leerlinggericht; ze doen duidelijk het minst aan het evalueren van de tekst; ze brengen kennis van evaluatiecriteria duidelijk het minst bij. De verschillen zijn het grootst vergeleken met de groep met kennis van meer dan 3 richtingen.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De groepen die de trends het meest volgen, hebben over het algemeen kennis van 4 of meer richtingen binnen de literatuurwetenschap. De groepen die de trends het minst volgen, zijn op één na groepen met kennis van 0 of 1 richting binnen de literatuurwetenschap.

Aantal boeken uit de Duitstalige literatuur dat men in de vrije tijd leest (vraag 14):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

De docenten die in hun vrije tijd per jaar 7 of meer boeken uit de Duitstalige literatuur lezen, onderscheiden zich bij 2 van de 5 gedragsaspecten duidelijk van de overige groepen. Ze leggen duidelijk meer verbanden met andere kunsten; ze doen duidelijk meer aan het bijbrengen van kennis van land en volk.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Docenten die in hun vrije tijd 7 of meer boeken lezen uit de Duitstalige literatuur, volgen bij alle aspecten van het gedrag (5 van de 5) de trends in de literatuurdidactiek het meest.

Afsluitende opmerkingen

Bij 8 van de 10 achtergrondvariabelen die met meer dan 1/6 van de 18 gedragsvariabelen significant samenhangen, blijkt het mogelijk groepen docenten aan te geven die zich bij het merendeel van de in aanmerking komende gedragsaspecten duidelijk van andere groepen onderscheiden.

Ook blijkt het bij 9 van deze variabelen mogelijk, groepen docenten te onderscheiden die bij het merendeel van de betreffende gedragsaspecten de trends in de literatuurdidactiek meer volgen dan andere groepen.

4.3.2.3. Beschrijving voor het VWO van de vastgestelde verschillen in gedrag uitgaande van achtergronden, beschouwing van het gedrag in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Zoals boven voor het HAVO volgt hier nu voor het VWO eerst de tabel met de hoogste en laagste scores, waarna een beschrijving van de verschillen in

scoregedrag volgt. Bij de beschrijving van de verschillen worden ook hier alleen de duidelijke verschillen beschreven en wordt het scoregedrag tevens bekeken in het licht van trends in de literatuurdidactiek.

VNO	Gedragsvariabelen									
	Achtergrondvariabelen									
	modernste/minst aanbod	modernste/minst uitgebreide uitbreide	modernste/minst theoretisch instrumentarium	modernste/minst besteedt de meeste/minste tijd aan de teksten zelf	modernste/minst inspraak van leerlingen	modernste/minst leerlinggericht	modernste/minst besteedt meeste/minste tijd aan literatuuronderwijs	modernste/minst hoogste/laagste leerboekgebruik	modernste/minst gevarieerde/minst gevarieerde aanbod van langere teksten	modernste/minst aandacht voor andere dan form. asp. van de tekst
Vraag 1	+	+						+	+	
30 jaar of jonger	+	+								
> 1 - 15 jaar										
36 - 40 jaar										
41 - 45 jaar	+									
16 - 50 jaar	+									
51 - 55 jaar	0									
ouder dan 55 jaar	0	-								
Vraag 2	0	0	0					0	-	
Niet bevoegd	0									
Universitaire opleiding	0									
VNO B-akte	0									
Vraag 3	0	0	0					0	0	
Ervaring met het geven van hints aan IIVO- en/of VNO-scholen	0	0						0	0	
> 4 jaar										
1 - 4 jaar										
5 jaar of meer	0									
Vraag 4										
Ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan IIVO-scholen										
geen										
2 jaar of minder		+						+		
> 4 jaar		0								
5 jaar of meer										

Achtergrondvariabelen	Gedragvariabelen		modernste/minst moderne tekst- aanbod	uitgebreidste/minst uitgebreide lit - theoretisch instrumentarium	besteedt de meeste/minste tijd aan de teksten zelf	meeste/minste inspraak van leerlingen	meest/minst leerlinggericht	besteedt meeste/minste tijd aan literatuuronderwijs	hoogste/laagste leerboekgebruik	gevarieerde/minst gevarieerde aanbod van langere teksten	meeste/minste aandacht voor andere dan form. asp. van de tekst	meeste/minste gebruik van audio-visuele hulpmiddelen	verlangt het meest/het minst dat in huts spreken bij tekstbe-handeling	meeste/minste aandacht voor formele aspecten van de tekst	meeste/minste aandacht voor de evaluatie van de tekst	brengt evaluatiecriteria het meest/minst bij	legt het meest/minst verband met andere kunsten	doet het meest/het minst aan bijbrengen van kennis v land en volk	verft het meest/het minst met anderen samen	toetst inzicht het meest/het minst
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	Vr	Vr	Vr	Vr	Vr	Vr	Vr	Vr	Vr
Vraag 5 Ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan VHO-scholen geen 2 jaar of minder 3 - 4 jaar 5 jaar of meer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	40	42	43	47	50	53	54	57	62		
Vraag 6 Docenten die lesgeven aan Rijks-/Gemeentelijke scholen R.K. scholen Prot Chr scholen Overig bijzonder onderwijs			+																	
Vraag 7 Docenten die lesgeven aan VHO-scholen VHO + MAVO-scholen VHO + MAVO + MAVO-scholen			+																	
Vraag 8 Aantal leerlingen Minder dan 750 leerlingen 750 - 1000 1000 - 1250 1250 - 1500 Meer dan 1500																				
Vraag 9 Inwoners plaats Minder dan 5.000 - 10.000 10.000 - 20.000 inwoners 20.000 - 50.000 inwoners 50.000 - 100.000 inwoners Meer dan 100.000 inwoners																				

Achtergrondvariabelen	VVO									
	Gedragvariabelen									
	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	modernste/minst moderne tekst-ambod	uitgebreidste/minst uitgebreide lit. theoretisch instrumentarium	besteedt de meeste/minste tijd aan de teksten zelf	meeste/minste inspanning van leerlingen	meest/minst leerlinggericht	besteedt meeste/minste tijd aan literatuuronderwijs	hoogste/laagste leerboekgebruik	gevoert/dit/minst gevoerde ambod van langere teksten	meeste/minste aandacht voor andere dan form asp van de tekst	meeste/minste gebruik van audio-visuele hulpmiddelen
Vraag 10										
grensprovincie										
geen grensprovincie										
Vraag 11										
Wat men aan het bijhouden van lit didactische ontwikkelingen doet tamelijk veel tot veel										
tamelijk weinig tot weinig										
nauwelijks iets tot niets										
Vraag 12										
Heeft Diskussienota wel gelezen										
Heeft Diskussienota niet gelezen										
Vraag 13										
Kennis van richtingen in de lit wetenschap										
0 richting										
1 richting										
2 richtingen										
3 richtingen										
4 richtingen										
5 richtingen										
6 richtingen										
Vraag 14										
Aantal boeken uit de Duitstalige literatuur dat men in de vrije tijd leest										
1 - 3										
4 - 6										
7 of meer										

Beschrijving van de tabel

Leeftijd (vraag 1):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

De groepen vanaf 51 jaar onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (4 van de 6) duidelijk van de groepen jonger dan 51 jaar. Ze hebben een duidelijk minder modern tekstaanbod; ze geven duidelijk minder leerlinggericht les; ze hebben een duidelijk minder gevarieerd aanbod van langere teksten; ze maken duidelijk minder gebruik van audio-visuele hulpmiddelen.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De groepen die de trends het meest volgen, behoren alle op 1 na tot de leeftijdsgroepen jonger dan 46 jaar.

De groepen die de trends het minst volgen, zijn, uitgezonderd bij het gedragsaspect toetsing, alle ouder dan 50 jaar.

Opleiding (vraag 2):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

De onbevoegde docenten onderscheiden zich bij alle gedragsaspecten (3 van de 3) in hun scoregedrag duidelijk van de bevoegde docenten. Ze hebben een duidelijk moderner tekstaanbod; ze besteden duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; ze hebben een duidelijk gevarieerder aanbod van langere teksten.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Voor 3 van de 3 gedragsaspecten geldt, dat de groep onbevoegde docenten de trends het meest volgt. Verder blijkt, dat de trends door docenten met een M.O.B-akte bij 2 van de 3 gedragsaspecten in mindere mate worden gevolgd dan door docenten met een universitaire opleiding.

Ervaring met het geven van Duits aan HAVO en/of VWO (vraag 3):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten met 2 jaar of minder ervaring onderscheiden zich in hun scoregedrag bij de meeste gedragsaspecten (5 van de 6) duidelijk van alle groepen met meer ervaring. Ze hebben een duidelijk moderner tekstaanbod, ze besteden

duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; ze hebben een duidelijk gevarieerder tekstaanbod; ze hebben duidelijk meer aandacht voor de evaluatie van de tekst; ze leggen duidelijk minder verbanden met andere kunsten.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs volgen bij 5 van de 6 gedragsaspecten trends in sterkere mate dan docenten met 5 jaar of meer ervaring en bij 4 van de 6 gedragsaspecten in sterkere mate dan docenten met 3-4 jaar ervaring.

Ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO (vraag 4):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten zonder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO onderscheiden zich bij 2 van de 6 gedragsaspecten duidelijk van de groepen met wel ervaring. Ze geven duidelijk het minst leerlinggericht les en doen duidelijk het minst aan het bijbrengen van mogelijke criteria/argumenten voor het formuleren van een waardeoordeel.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO volgen de trends bij alle gedragsaspecten (6 van de 6) het meest, waarvan wel bij 4 van de 6 gedragsaspecten samen met een of meer andere groepen docenten.

Ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan VWO-scholen (vraag 5):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

De groep met 3-4 jaar ervaring onderscheidt zich van de andere groepen, doordat deze docenten duidelijk minder tijd besteden aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Docenten met 5 jaar of meer ervaring volgen de trends bij 2 van de 3 gedragsaspecten het meest. De overige groepen volgen de trends bij 2 van de 3 gedragsaspecten het minst.

De richting van de school (vraag 6)

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, onderscheiden zich in hun scoregedrag bij de meeste gedragsaspecten (4 van de 6) duidelijk van alle andere groepen. Ze besteden duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf, ze besteden duidelijk meer tijd aan het literatuuronderwijs, ze hebben een duidelijk gevarieerder aanbod van langere teksten, ze toetsen inzicht duidelijk meer.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, volgen de trends in de literatuurdidactiek bij 5 van de 5 in aanmerking komende gedragsaspecten het meest. Docenten die lesgeven aan rijks-/gemeentelijke scholen en protestants-christelijke scholen, volgen de trends bij resp. 3 van de 5 en 4 van de 5 gedragsaspecten het minst.

De structuur van de school (vraag 7)

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen, onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (3 van de 5) duidelijk van de overige groepen. Ze besteden duidelijk minder tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf, ze besteden duidelijk minder tijd aan het literatuuronderwijs, ze hebben een duidelijk minder gevarieerd aanbod van langere teksten. De groep die lesgeeft aan VWO-scholen, onderscheidt zich door een duidelijk groter gebruik van leerboeken.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, volgen bij de 4 in aanmerking komende gedragsaspecten de trends het meest. De docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen, volgen de trends bij 3 van de 4 gedragsaspecten het minst.

Leerlingenaantal van de school (vraag 8)

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Er zijn geen groepen die zich duidelijk onderscheiden.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van de trends in de literatuurdidactiek

De docenten die lesgeven aan scholen met 750-1000 leerlingen, volgen bij het ene in aanmerking komende gedragsaspect (de variatie in het aanbod van langere teksten) de trend het meest. Docenten die lesgeven aan scholen met minder dan 750 leerlingen, volgen deze trend het minst.

Het aantal inwoners van de plaats waar de school staat (vraag 9):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Er zijn geen groepen die zich duidelijk onderscheiden.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van de trends in de literatuurdidactiek

Docenten die lesgeven in plaatsen met meer dan 100.000 inwoners, volgen bij het ene in aanmerking komende gedragsaspect (gebruik van audio-visuele hulpmiddelen) de trend het meest. Docenten die lesgeven in plaatsen tot 10.000 inwoners, volgen deze trend het minst.

Een aan de Duitse grens liggende provincie of een niet aan de Duitse grens liggende provincie (vraag 10):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die lesgeven in een aan de Duitse grens liggende provincie, onderscheiden zich bij de meeste gedragsaspecten (3 van de 3) duidelijk van docenten in een niet aan de Duitse grens liggende provincie. Ze besteden duidelijk de meeste tijd aan de teksten zelf; ze besteden duidelijk de meeste tijd aan het literatuuronderwijs; ze verlangen duidelijk meer dan de andere docenten, dat de leerlingen bij de tekstbehandeling in principe Duits spreken.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Voor beide groepen geldt, dat ze ieder bij 1 van de 2 in aanmerking komende gedragsaspecten 1 trend het meest volgen en 1 trend het minst volgen.

Het bijhouden van literatuurdidactische ontwikkelingen (vraag 11):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die tamelijk veel tot veel doen aan het bijhouden van literatuurdidactische ontwikkelingen, onderscheiden zich in hun scoregedrag bij de

meeste gedragsaspecten (11 van de 14) duidelijk van de groepen die ontwikkelen in minder sterke mate bijhouden. Ze hebben een duidelijk moderner tekstaanbod; ze brengen een duidelijk uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bij; ze besteden duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; ze geven de leerlingen duidelijk meer inspraak; ze werken duidelijk meer leerlinggericht; ze besteden duidelijk meer aandacht aan formele aspecten van de teksten, ze besteden duidelijk meer aandacht aan de evaluatie van de tekst, ze doen duidelijk meer aan het bijbrengen van evaluatieve criteria; ze leggen duidelijk meer verband met andere kunsten; ze doen duidelijk meer aan het bijbrengen van kennis van land en volk; ze toetsen inzicht duidelijk meer.

De verschillen in scoregedrag zijn, uitgezonderd bij factor 8, het grootst vergeleken met de scores van de groep die nauwelijks iets tot niets doet aan het bijhouden van literatuurdidactische ontwikkelingen.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De groep die tamelijk veel tot veel doet aan het bijhouden van literatuurdidactische ontwikkelingen, volgt de trends bij 13 van de 14 gedragsaspecten het meest. De groep die nauwelijks iets tot niets doet aan het bijhouden van ontwikkelingen, volgt trends bij 12 van de 14 gedragsaspecten het minst.

Diskussienota wel of niet gelezen (vraag 12):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

De docenten die de *Diskussienota* wel gelezen hebben, onderscheiden zich in hun scoregedrag bij 10 van de 11 gedragsaspecten duidelijk van de groep die de *Diskussienota* niet gelezen heeft. Ze hebben een duidelijk moderner tekstaanbod; ze brengen een duidelijk uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bij; ze besteden duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; ze geven leerlingen duidelijk meer inspraak; ze werken duidelijk meer leerlinggericht; ze maken duidelijk meer gebruik van audio-visuele hulpmiddelen, ze doen duidelijk meer aan het evalueren van de tekst; ze doen duidelijk meer aan het bijbrengen van evaluatieve criteria; ze leggen duidelijk meer verbanden met andere kunsten; ze toetsen inzicht duidelijk meer.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

Voor alle gedragsaspecten geldt, dat docenten die de *Diskussienota* gelezen hebben, de trends het meest volgen.

Kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap (vraag 13):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten met kennis van 0-1 richting binnen de literatuurwetenschap onderscheiden zich in hun scoregedrag bij 6 van de 12 gedragsaspecten duidelijk van alle andere groepen. Ze hebben duidelijk het minst moderne tekstaanbod; ze brengen duidelijk het minst uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij; ze besteden duidelijk de minste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; ze werken duidelijk het minst leerlinggericht; ze maken duidelijk het minst gebruik van audio-visuele hulpmiddelen; ze leggen duidelijk het minst verband met andere kunsten.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De groepen docenten die de trends het meest volgen, behoren alle tot de groepen met kennis van 4 of meer richtingen binnen de literatuurwetenschap.

Aantal boeken uit de Duitstalige literatuur dat men in de vrije tijd leest (vraag 14):

- groepen die in hun scoregedrag duidelijk van elkaar verschillen

Docenten die in hun vrije tijd per jaar 7 of meer boeken lezen uit de Duitstalige literatuur, onderscheiden zich bij 3 van de 5 gedragsaspecten duidelijk van de andere groepen. Ze leggen duidelijk meer verbanden met andere kunsten; ze doen duidelijk meer aan het bijbrengen van kennis van land en volk; ze toetsen inzicht duidelijk meer.

- de hoogste en laagste scores bezien in het licht van trends in de literatuurdidactiek

De docenten die in hun vrije tijd 7 of meer boeken lezen uit de Duitstalige literatuur, volgen de trends bij alle aspecten (5 van de 5) het meest. De trends worden het minst gevolgd door de groep die 1-3 boeken leest in de vrije tijd.

Afsluitende opmerkingen:

Bij 8 van de 9 achtergrondvariabelen die met meer dan 1/6 van de 18 gedragsvariabelen significant samenhangen, blijkt het mogelijk groepen docenten aan te geven die zich bij de helft of meer van de gedragsaspecten duidelijk van andere groepen onderscheiden. Ook blijkt het bij deze 8 achtergrondvariabelen

mogelijk, groepen docenten te onderscheiden die bij het merendeel van de betreffende gedragsaspecten de trends in de literatuurdidactiek meer volgen dan andere groepen.

4.3.2.4. Nadere beschouwing van het scoregedrag bij het HAVO en het VWO in relatie tot de achtergrondvariabelen

In het onderstaande tracht ik verklaringen te geven voor geconstateerde verschillen in scoregedrag. Ik baseer me hierbij op de literatuur en op gesprekken met docenten, collegae vakdidactici en (oud-)studenten.

1. Leeftijd (vraag 1); ervaring met het geven van Duits (vraag 3); ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het schooltype/de schooltypen waarvoor men de enquête heeft ingevuld (vraag 4 bij het HAVO en vraag 5 bij het VWO)

Knoers (1) wijst erop, dat bij docenten met een lange ervaring de geneigdheid geringer wordt, van nieuwe ontwikkelingen kennis te nemen en zich aan gewijzigde omstandigheden aan te passen. Uit het onderzoek van Prick (2) blijkt, dat docenten naarmate ze ouder worden veranderingen als negatief ervaren. De in het kader van dit onderzoek verzamelde gegevens kunnen gezien worden als een ondersteuning van de opvatting van Knoers en de conclusies van Prick. Docenten met een lange ervaring en oudere docenten blijken immers opvattingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs het minst te volgen. Op een aantal uitzonderingen ga ik hieronder nader in.

Uitzonderingen bij zowel het HAVO als het VWO

Bij factor 3 (= tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf) valt het scoregedrag van de groep met 3-4 jaar ervaring op. Deze groep besteedt duidelijk minder tijd aan het bezig zijn met de teksten zelf dan de groep met 2 jaar of minder ervaring en ook - wat het vreemdste is - dan de groep die 5 jaar of meer ervaring heeft. Een mogelijke verklaring voor de duidelijk geringere aandacht voor de tekst zelf bij de groep met 3-4 jaar ervaring biedt wellicht de in de literatuur beschreven vlucht van de beginnende docenten in traditioneel onderwijsgedrag als overlevingstechniek (3). Voor het literatuuronderwijs betekent dit dan in concreto, dat de beginnende docent van literatuuronderwijs waarin de tekst zelf een belangrijke plaats inneemt, vlucht in een vorm van literatuuronderwijs waarbij de overdracht van

kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis centraal staat. In dit soort lessen kan er minder misgaan. De lessen zijn immers voornamelijk doceerlessen. De leerlingen luisteren en maken aantekeningen. Bij het centraal stellen van de teksten zelf moet de docent daarentegen duidelijk meer rekening houden met de leerlingen: hij moet hen via vragen en opdrachten activeren; hij moet ingaan op hun vragen en opmerkingen; hij moet een gesprek leiden etc. De mogelijkheid dat hij de controle over de situatie verliest met als gevolg ordeproblemen, is hier veel groter. Gesprekken met oud-studenten bevestigen deze interpretatie van het scoregedrag. Uit het scoregedrag van de groep met 5 jaar of meer ervaring kan men opmaken, dat de docent vanaf het vijfde jaar de tekst toch weer meer centraal gaat stellen. De problemen van de beginnende docent zijn voorbij. Hij voelt zich wat zekerder.

Een tweede uitzondering betreft het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. Hier blijken docenten met 2 jaar of minder ervaring, in afwijking van wat men zou verwachten, het laagst te scoren. Een mogelijke verklaring - die ook door uitspraken van oud-studenten ondersteund wordt - is dat men als beginnend docent nog niet goed weet hoe het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen op school geregeld is en/of vaak nog niet over een eigen leslokaal beschikt.

Uitzonderingen bij het VWO

Bij het VWO valt op, dat juist docenten met 5 jaar of meer ervaring met het geven van literatuuronderwijs evaluatiecriteria meer bijbrengen dan docenten met minder ervaring. Zij blijken ook het meest te doen aan het leggen van verbanden tussen literatuur en vorm-/structuuraspecten van andere kunsten. Een mogelijke verklaring is, dat de enquêtevragen over het bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het evalueren van teksten en het leggen van verbanden tussen literatuur en andere kunsten opgevat zijn als vragen naar resp. de mate waarin men iets doet aan het leren appreciëren van waardevolle literatuur en aan het leggen van verbanden tussen literaire stromingen en stromingen binnen andere kunsten. Het betreft hier invullingen van het literatuuronderwijs zoals we die b.v. al in het begin van de jaren zestig tegenkomen (zie hoofdstuk 2). Dit verklaart wellicht waarom juist docenten met een ruime ervaring hier hoger scoren.

2. Genoten opleiding (vraag 2)

Zowel bij het HAVO als bij het VWO blijken docenten met een M.O.B-akte vergeleken met die met een universitaire opleiding, duidelijk minder tijd te besteden aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Een mogelijk verklaring hiervoor biedt de aard van de genoten opleiding. Binnen de M.O.B-opleiding nemen, vergeleken met de universitaire opleiding, overdracht en toetsing van kennis van de literatuurgeschiedenis een ruimere plaats in.

Bij het HAVO blijkt verder, dat de onbevoegde docenten gemiddeld ongeveer evenveel tijd besteden aan het lezen en behandelen van de teksten zelf als de M.O.B-docenten. Bij het VWO blijkt het scoregedrag van de onbevoegde docenten dichter te liggen bij dat van de docenten met een universitaire opleiding. Dit zou erop kunnen wijzen, dat bij het HAVO de groep onbevoegde docenten die voor een M.O.B-akte studcert, wat sterker vertegenwoordigd is en bij het VWO de groep die universitair studcert. Een bevestiging hiervan op grond van de enquête-gegevens was niet mogelijk, omdat de groep onbevoegden niet verder uitgesplitst is naar de aard van de studie. Het betreft hier trouwens een relatief kleine groep (HAVO: 9%; VWO: 5%). Een aannemelijke verklaring voor het duidelijk uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium en de grotere aandacht voor verbanden met andere kunsten bij de onbevoegde HAVO-docenten heb ik niet. Dit geldt ook voor het duidelijk moderner en gevarieerder aanbod van teksten bij de onbevoegde VWO-docenten.

3. Het scoregedrag van docenten met uitsluitend ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO vergeleken met dat van docenten met ook 5 jaar of meer ervaring aan het VWO (vraag 5)

Docenten met uitsluitend ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO besteden, vergeleken met de groep met ook 5 jaar of meer ervaring aan het VWO, duidelijk minder tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Een mogelijke verklaring biedt wellicht het duidelijk groter aantal docenten met uitsluitend een M.O.B-opleiding (104 tegen 61 met (ook) een universitaire opleiding) dat de enquête uitsluitend voor het HAVO heeft ingevuld. Op de mogelijke invloed van de M.O.B-opleiding op de plaats van de tekst heb ik onder 2 al gewezen. Ook het feit dat docenten met uitsluitend ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO gemiddeld meer verlangen, dat leerlingen bij de tekstbehandeling Duits spreken, kan wellicht verklaard worden door het groter aantal docenten met een M.O.B-akte. Aan de spreekvaardigheid worden binnen de M.O.B-opleiding zware eisen ge-

steld. Bij elk examenonderdeel wordt immers het spreken weer opnieuw beoordeeld. Dit is bij de universitaire opleiding niet altijd het geval (geweest). Ook hier lijkt mij een invloed van de opleiding op het onderwijsgedrag derhalve waarschijnlijk.

Misschien is ook nog van belang, dat de docent met een M.O.B-opleiding - het accent ligt hier vooral op de letterkunde - eerst M.O.A heeft gedaan. In deze laatste opleiding ligt het accent op de taalverwerving. Bij de universitaire opleiding zijn de disciplines meer gemengd.

4. Het scoregedrag van docenten met uitsluitend ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO vergeleken met docenten met ook 5 jaar ervaring aan het HAVO (vraag 4)

Docenten met uitsluitend ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO onderscheiden zich met name door een duidelijk lagere leerlinggerichtheid, duidelijk meer aandacht voor de evaluatie van de tekst (dit overigens samen met de groep met 2 jaar of minder ervaring met literatuuronderwijs aan het HAVO) en duidelijk minder aandacht voor het bijbrengen van kennis van evaluatiecriteria. Een mogelijke verklaring voor de geringere leerlinggerichtheid biedt wellicht de neiging tot meer leerstofgericht gedrag bij hogere opleidingsniveaus (4) en het ontbreken van ervaring met lagere opleidingsniveaus (men is nooit gedwongen geweest tot een andere doceerstijl). Voor de overige aspecten van het gedrag waarbij de groep zich onderscheidt, heb ik geen aannemelijke verklaring.

5. De richting van de school (vraag 6)

Ik heb geen plausibele verklaring voor het feit dat docenten aan rooms-katholieke scholen zich zowel bij het HAVO als bij het VWO in hun literatuuronderwijs juist ook onderscheiden door meer aandacht voor de tekst zelf, een lager leerboekgebruik, een gevarieerder aanbod van langere teksten en het meer toetsen van inzicht. De redenen die door docenten en collegae-vakdidactici voor deze - vergeleken met de overige groepen docenten - minder traditionele vorm van literatuuronderwijs worden genoemd, zijn voornamelijk de volgende:

- katholieke schoolbesturen doen meer aan onderwijskundige begeleiding of staan meer open voor vernieuwingen (als voorbeeld wordt Ons Middelbaar Onderwijs te Tilburg genoemd);

- katholieke scholen hebben meer geld (docenten kunnen daarom o.a. met gekopieerde losse teksten werken);
- katholieke scholen zijn 'minder principieel' of 'traditiegetrouw' ingesteld, minder 'boekvast' dan protestantse, maar ook: 'waaien met alle winden mee'.

Het is duidelijk, dat het hier om veronderstellingen gaat, die overigens wel een aardig licht werpen op wat 'men' van het katholieke onderwijs vindt.

6. De structuur van de school (vraag 7):

- VWO-HAVO-scholen vergeleken met VWO-HAVO-MAVO-scholen

Het literatuuronderwijs aan het VWO of HAVO van een VWO-HAVO-school onderscheidt zich met name van dat aan het VWO of HAVO van een VWO-HAVO-MAVO-school, doordat aan een VWO-HAVO-school duidelijk meer tijd besteed wordt aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan overdracht van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis, de tijd besteed aan het literatuuronderwijs duidelijk groter is en het aanbod van langere teksten duidelijk gevarieerder is.

Vanuit de praktijk worden voor de grotere aandacht voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis aan VWO-HAVO-MAVO-scholen voornamelijk de volgende verklaringen gegeven:

- men moet aan een grote school meer samenwerken, wat compromissen eist;
- bij de literatuur- en cultuurgeschiedenis heeft men te maken met concrete en gemakkelijk overheerbare leerstof. Deze leent zich derhalve meer voor afspraken;
- men moet de leerlingen de gelegenheid geven, gebrek aan inzicht door leerwerk te compenseren. Dit laatste slaat dan vooral op de HAVO-leerlingen, waaronder veel instromers vanuit het MAVO zijn.

Bij de overige verschillen in gedrag tussen docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen en docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen valt op, dat docenten aan VWO-HAVO-scholen het minst verlangen, dat leerlingen Duits spreken en docenten die literatuuronderwijs geven aan het HAVO van VWO-HAVO-MAVO-scholen het meest samenwerken. Voor het eerste gedragsaspect heb ik geen aannemelijke verklaring. Het tweede lijkt mij gezien o.a. de doorstromingsproblematiek goed verklaarbaar.

- VWO-scholen en HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen vergeleken met de overige schooltypen (VWO-IIAVO of VWO-HAVO-MAVO)

Docenten die literatuuronderwijs geven aan uitsluitend VWO-scholen, onderscheiden zich van docenten die literatuuronderwijs geven aan het VWO van VWO-HAVO-scholen, doordat ze wat meer tijd besteden aan de literatuur- en cultuurgeschiedenis, meer tijd besteden aan het literatuuronderwijs en duidelijk het meest gebruik maken van leerboeken. Men zou kunnen stellen, dat gepoogd wordt tekstgerichtheid en kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis wat meer te combineren. Dit sluit aan bij de nogal eens gehoorde opvatting bij docenten, dat van de VWO-leerling wat meer kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis verwacht mag worden. Een dergelijk doel is vermoedelijk eerder te realiseren aan een school met uitsluitend VWO-onderwijs.

De groep docenten die literatuuronderwijs geeft aan het IIAVO van HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen, stelt de tekst duidelijk minder centraal dan docenten die lesgeven aan VWO-IIAVO-scholen. Een verklaring voor de geringere tekstgerichtheid biedt wellicht het al eerder gesignaleerde duidelijk grotere aantal docenten met uitsluitend een M.O.B-akte dat literatuuronderwijs geeft aan HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen. Dit verklaart wellicht ook, waarom door deze groep docenten meer dan door andere groepen verlangd wordt, dat leerlingen in principe Duits spreken. Wat betreft het geringere aantal docenten dat samenwerkt, kan gewezen worden op het vermoedelijk grotere aantal scholen bij de HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen met slechts één leraar Duits. Een verklaring voor het feit dat duidelijk meer tijd besteed wordt aan het literatuuronderwijs, vergeleken met docenten die lesgeven aan het HAVO van VWO-IIAVO-MAVO-scholen, heb ik niet.

7. Leerlingenaantal (vraag 8)

Voor het feit dat bij docenten aan scholen met minder dan 750 leerlingen het aanbod van langere teksten het minst gevarieerd is, heb ik geen aanneembelijke verklaring. Dit geldt bij het HAVO ook voor de grotere aandacht voor de evaluatie van de tekst en de grotere mate van samenwerking bij docenten aan scholen met minder dan 750 leerlingen.

8. Aantal inwoners plaats waar de school staat (vraag 9)

Voor de bij het HAVO geconstateerde verschillen in tijd die men aan het literatuuronderwijs besteedt, heb ik geen aannemelijke verklaring. Dit geldt ook voor het hogere gebruik van audio-visuele hulpmiddelen in grote steden (vanaf 50.000 inwoners bij het HAVO en vanaf 100.000 bij het VWO). De omstandigheid dat leerlingen in grote steden (vanaf 50.000 inwoners) in de literatuurlessen aan het HAVO minder Duits behoeven te spreken, kan wellicht verklaard worden door de ligging van de meeste grote steden in niet aan de grens liggende provincies (zie 9 hieronder).

9. Het literatuuronderwijs in aan de Duits grens liggende provincies versus literatuuronderwijs in niet aan de grens liggende provincies (vraag 10)

Docenten die lesgeven in grensprovincies, onderscheiden zich zowel bij het HAVO als bij het VWO van docenten die lesgeven in niet-grensprovincies, doordat ze duidelijk meer tijd besteden aan de teksten zelf, duidelijk meer verlangen dat leerlingen Duits spreken en duidelijk de meeste tijd besteden aan het literatuuronderwijs. Een mogelijke verklaring voor de hogere tijdsinvestering is wellicht, dat tekstgericht onderwijs meer tijd kost dan literatuurgeschiedenis-onderwijs (5).

Ten aanzien van de grotere tekstgerichtheid en de omstandigheid dat meer verlangd wordt, dat leerlingen Duits spreken, kan gewezen worden op de gunstige invloed op de taalvaardigheid van juist de ligging van de scholen in de grensprovincies: leerlingen hebben meer mogelijkheden om met de vreemde taal in contact te komen (o.a. door televisie). Wat Limburg betreft dient ook op de factor dialect te worden gewezen.

Bij het HAVO valt verder nog op, dat in de grensprovincies de leerlinggerichtheid groter is, terwijl in de niet-grensprovincies de leerlingen meer inspraak hebben. De grotere leerlinggerichtheid kan misschien voor een deel verklaard worden vanuit het tekstgericht literatuuronderwijs in de grensprovincies versus het meer op overdracht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis gerichte literatuuronderwijs in de niet-grensprovincies. Bij deze laatste vorm van literatuuronderwijs zal er door de aard van de stof meer docerend les worden gegeven. Teksten als uitgangspunt bieden meer mogelijkheden voor een leerlinggerichte benadering.

Misschien hangt de grotere mate van inspraak in de niet-grensprovincies samen met de vaak beweerde grotere mondigheid van de leerlingen in het westen.

10. Bijhouden van literatuurdidactische ontwikkelingen (vraag 11);

Diskussienota wel of niet gelezen (vraag 12)

De gesignaleerde samenhang tussen de mate waarin men nieuwe ontwikkelingen bijhoudt en het in sterkere mate volgen van nieuwe ontwikkelingen, kan gezien worden als een indicatie voor de juistheid van de veronderstelling - zoals die o.a. aan pleidooien voor nascholing ten grondslag ligt - dat kennisnemen van nieuwe ontwikkelingen kan leiden tot het toepassen van die nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs.

11. Kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap (vraag 13)

Het feit dat ontwikkelingen binnen de literatuurdidactiek het minst gevolgd worden door docenten met kennis van 0-1 richting binnen de literatuurwetenschap, is een indicatie voor de juistheid van de in de literatuur te vinden opvatting, dat ontwikkelingen binnen de literatuurwetenschap van invloed zijn op de literatuurdidactiek (6).

12. Het aantal boeken uit de Duitstalige literatuur dat men in de vrije tijd leest (vraag 14)

De zowel bij het HAVO als het VWO geconstateerde duidelijk grotere aandacht voor verbanden met andere kunsten bij docenten die 7 of meer boeken uit de Duitstalige literatuur in hun vrije tijd lezen, kan wellicht verklaard worden vanuit de ook in de vakliteratuur geconstateerde grotere belangstelling bij literaire lezers voor andere kunsten (7). De grotere aandacht voor kennis van land en volk hangt mogelijk samen met de bredere informatie die men juist door het lezen over de vreemde cultuur heeft. De grotere inspraak van leerlingen bij veellezende docenten hangt wellicht hiermee samen, dat veellezende docenten over een grotere kennis van de literatuur beschikken en daarom eerder bereid zullen zijn rekening te houden met wensen en interesses van leerlingen. Uit de praktijk blijkt, dat de eigen beperkte kennis van de literatuur reden is leerlingen minder vrijheid te geven. De docent loopt anders het gevaar geconfronteerd te worden met boeken die hij nog niet gelezen heeft. Het feit dat veellezende docenten bij het VWO ook duidelijk meer inzicht toetsen, hangt wellicht hiermee samen: vanuit hun eigen brede leerservaring dragen ze meer over, eisen meer en kunnen dit op het VWO ook. Voor het feit dat veellezende HAVO-docenten de meeste aandacht aan andere dan inhoudelijke aspecten van de tekst besteden en audio-visuele hulpmiddelen het meest gebruiken, heb ik geen verklaring.

4.3.2.5. Samenvatting en conclusies

Van 14 achtergrondvariabelen - 9 docentgebonden en 5 situatiegebonden - waarvan ik verwachtte, dat ze van invloed konden zijn op de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven, is met behulp van enkelvoudige variantie-analyse nagegaan in hoeverre verschillen in achtergronden ook met verschillen in gedrag samenhangen. Van de 14 achtergrondvariabelen blijken er zowel bij het HAVO als het VWO 3 met een relatief hoog en 3 resp. 4 met een nog redelijk te noemen aantal gedragsvariabelen ($1/3$ - ruim $1/3$) significant samen te hangen (zie overzicht hieronder).

Achtergrondvariabelen	Aantal significante samenhangen met de 18 gedragsvariabelen	
	HAVO	VWO
vraag 11: de mate waarin men ontwikkelingen binnen de literatuurdidactiek bijhoudt,	12	14
vraag 12: het wel of niet gelezen hebben van de <i>Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs</i> ,	12	12
vraag 13: de mate waarin men kennis heeft van richtingen binnen de literatuurwetenschap;	11	11
vraag 6 : de richting van de school waaraan men lesgeeft;	8	6
vraag 1 : loeftijd;	7	6
vraag 3 : ervaring met het geven van Duits aan HAVO- en/of VWO-scholen,	6	6
vraag 4 : ervaring met het literatuuronderwijs aan het HAVO.		6

Alle achtergrondvariabelen, uitgezonderd vraag 6, zijn docentgebonden variabelen.

Bij bijna alle achtergrondvariabelen die met meer dan $1/6$ van de 18 gedragsvariabelen significant samenhangen, blijkt het mogelijk groepen docenten aan te geven die zich in hun scoregedrag bij het merendeel van de in aanmerking komende gedragsaspecten duidelijk van andere groepen onderscheiden. Zowel bij het HAVO als bij het VWO geldt dit voor 8 achtergrondvariabelen.

Het onderstaande overzicht vermeldt deze groepen en wel voor zover het achtergrondvariabelen betreft die met tenminste 1/3 van de gedragsvariabelen significant samenhangen.

Groepen docenten die zich in hun scoregedrag bij het merendeel van de in aanmerking komende gedragsaspecten duidelijk van andere groepen onderscheiden.	HAVO	VWO
vraag 1: docenten vanaf 51 jaar vergeleken met jongere docenten	x	x
vraag 3: docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van Duits aan HAVO- en/of VWO vergeleken met docenten met meer ervaring	x	x
vraag 6: docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen vergeleken met docenten die lesgeven aan scholen van andere richtingen		x
vraag 11: docenten die tamelijk veel tot veel doen aan het bijhouden van literatuurdidactische ontwikkelingen vergeleken met docenten die hieraan tamelijk weinig tot niets doen	x	x
vraag 12. docenten die de <i>Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs</i> gelezen hebben vergeleken met docenten die de nota niet gelezen hebben	x	x
vraag 13.- docenten zonder kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap vergeleken met docenten met kennis van 2 of meer richtingen en wel met name met die met kennis van 4 of meer richtingen	x	
- docenten met kennis van 0-1 richting binnen de literatuurwetenschap vergeleken met docenten met kennis van meer richtingen en wel met name met die met kennis van 4 of meer richtingen		x

Bij de achtergrondvariabelen die met 1/6 of meer van de 18 gedragsvariabelen significant samenhangen, blijkt het ook mogelijk groepen docenten aan te geven die bij het merendeel van de in aanmerking komende gedragsaspecten trends in de literatuurdidactiek meer volgen dan andere groepen (bij het HAVO bij 9 van de betreffende achtergrondvariabelen, bij het VWO bij 8). Voor zover het de achtergrondvariabelen betreft die met tenminste 1/3 van de gedragsvariabelen significant samenhangen, behoren de docenten die de trends het meest volgen, voornamelijk tot de volgende groepen:

	HAVO	VWO
- de leeftijdsgroepen jonger dan 46 jaar (vraag 1)	x	x
- de groep met 2 jaar of minder ervaring met het geven van Duits aan HAVO- en/of VWO-scholen (vraag 3)	x	x
- de groep met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO (vraag 4)		x
- de groep die lesgeeft aan rooms-katholieke scholen (vraag 6)	x	x
- de groep die tamelijk veel tot veel doet aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek (vraag 11)	x	x
- de groep die de <i>Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs</i> heeft gelezen (vraag 12)	x	x
- de groep met kennis van 4 of meer richtingen binnen de literatuurwetenschap (vraag 13)	x	x

Nagegaan is ook in welke mate de gedragsvariabelen gevoelig zijn voor de effecten van de achtergrondvariabelen. Het meest gevoelig blijken de volgende gedragsvariabelen:

Gedragsvariabelen	Aantal significante samenhangen met de 14 achtergrondvariabelen	
	HAVO	VWO
Factor 3: tijd besteed aan de teksten zelf	11	10
Vraag 40: gebruik audio-visuele hulpmiddelen	9	
Factor 8: variatie in het aanbod van langere teksten		8

Van de overige 16 gedragsvariabelen hangen er bij het HAVO 9 en bij het VWO 7 met ruim 1/3 van de 14 achtergrondvariabelen significant samen. De rest scoort lager. De gedragsvariabelen die met ruim 1/3 van de 14 achtergrondvariabelen significant samenhangen, zijn de volgende:

Gedragsvariabelen	Aantal significante samenhangen met de 14 achtergrondvariabelen	
	HAVO	VWO
Factor 1 : de tijd waaruit de teksten stammen		6
Factor 2 : de uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium	6	
Factor 4 : inspraak leerlingen	5	
Factor 5 : leerlinggerichtheid	5	5
Factor 8 : variatie in het aanbod van langere teksten	6	
Vraag 40 : gebruik audio-visuele hulpmiddelen		5
Vraag 42 : Duits spreken bij de tekstbehandeling	6	
Vraag 47 : aandacht voor de evaluatie van de tekst	6	5
Vraag 50 : kennis van evaluatiecriteria		5
Vraag 53 : verbanden met andere kunsten	6	6
Vraag 57 : samenwerking	5	
Vraag 62 : toetsing van inzicht bij het schoolonderzoek	5	6

Conclusies

1. Het aantal achtergrondvariabelen dat met een relatief groot aantal gedragsvariabelen significant samenhangt, is erg klein (3 van de 14). Het betreft hier de docentgebonden variabelen die meten in welke mate men ontwikkelingen in de literatuurdidactiek bijhoudt (vraag 11 en 12) en de variabele die meet in welke mate men kennis heeft van richtingen binnen de literatuurwetenschap (vraag 13).
2. Het aantal gedragsvariabelen dat in relatief hoge mate gevoelig is voor de effecten van de achtergrondvariabelen, is gering (2 van de 18). Het zijn de gedragsvariabelen: de tijd besteed aan de teksten zelf (HAVO en VWO), het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (HAVO) en de variatie in het aanbod van langere teksten (VWO).

3. Bij bijna alle achtergrondvariabelen die met 1/6 of meer van de 18 gedragsvariabelen significant samenhangen, blijkt het mogelijk groepen docenten aan te geven die zich in hun scoregedrag bij het merendeel van de betreffende gedragsaspecten duidelijk van andere groepen onderscheiden. Bij de betreffende achtergrondvariabelen blijkt het ook in bijna alle gevallen mogelijk groepen docenten te onderscheiden die bij het merendeel van de in aanmerking komende gedragsaspecten trends in de literatuurdidactiek meer volgen dan andere groepen. Wat betreft de bovengenoemde 3 belangrijkste achtergrondvariabelen, kan gewezen worden op de duidelijke verschillen in scoregedrag tussen:

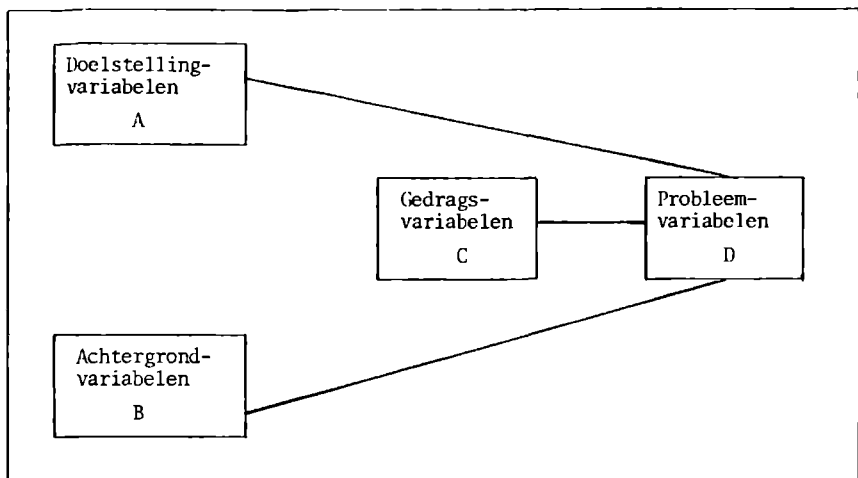
- enerzijds de groep die tamelijk veel tot veel doet aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek en anderzijds de groep die hieraan tamelijk weinig tot niets doet (vraag 11);
- enerzijds de groep die de *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs* wel gelezen heeft en anderzijds de groep die de nota niet gelezen heeft (vraag 12);
- enerzijds de groep die geen of slechts geringe kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap heeft en anderzijds de groep met ruime kennis (vraag 13).

Voor de 3 belangrijkste achtergrondvariabelen geldt, dat de trends in de literatuurdidactiek het meest gevolgd worden door: de groep die tamelijk veel tot veel doet aan bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek (vraag 11); de groep die de *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs* heeft gelezen (vraag 12), de groep die een ruime kennis heeft van richtingen binnen de literatuurwetenschap (vraag 13).

Uiteraard moet bij de interpretatie van de resultaten rekening worden gehouden met mogelijke interacties tussen de verschillende achtergrondvariabelen. Binnen het kader van dit onderzoek is het niet goed mogelijk, deze gemengde invloeden nader te analyseren. de aantallen leerkrachten binnen de cellen in zo'n design variëren sterk en worden in een groot aantal gevallen erg klein.

4.4. De samenhang tussen doelstellingvariabelen, achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen enerzijds en probleemvariabelen anderzijds

Nagegaan is welke samenhang er is tussen doelstellingvariabelen, achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen enerzijds en probleemvariabelen anderzijds.



De resultaten van het onderzoek naar de samenhang met de probleemvariabelen zijn tegengevallen. Zo blijkt de significante samenhang relatief gering te zijn en zijn de correlaties erg laag. De belangrijkste redenen hiervoor zijn wellicht de volgende:

- het feitelijk gedrag is redelijk objectief. De mate van probleemervaring echter is tamelijk subjectief. Zo is het b.v. de vraag of alle docenten dezelfde normen aanleggen; wat b.v. de ene docent rumoerig noemt, kan de andere een bende vinden.
- de enquête vraagt naar echt grote problemen. Van deze formulering is wellicht de suggestie uitgegaan, alleen in extreme situaties positief te antwoorden. De vraag discrimineert hierdoor onvoldoende. Een meer genuanceerde operationalisering van de probleemvariabele is derhalve nodig.

Gegeven het feit dat de resultaten van het onderzoek naar de samenhang met probleemvariabelen mager zijn, lijkt het mij niet zinvol deze hier in extenso te beschrijven. Ze zijn daarom opgenomen in bijlage 3. Ik geef hier wel een samenvatting van de belangrijkste resultaten.

- De significante samenhang met de probleemvariabelen blijkt bij de gedragsvariabelen gemiddeld het hoogst. De verzamelde gegevens over de samenhang tussen gedragsvariabelen en problemen wijzen op een verband tussen het soort literatuuronderwijs dat men geeft en het ervaren van een bepaald soort probleem als echt grote problemen. Zo zijn bij scoregedrag dat meer

gaat in de richting van trends in de literatuurdidactiek, vooral die problemen die verband houden met het realiseren van meer leerlinggericht literatuuronderwijs, meer een echt groot probleem: het overbruggen van de kloof tussen wat leerlingen lezen en de waardevolle literatuur; het tegemoetkomen bij de klasselectuur aan de verschillende leessmaken; het inspelen bij de klasselectuur op de leeservaringen van de leerlingen; het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw; het ontbreken van samenwerking tussen de talen (zie verder bijlage 3, par. 2.1. en 2.2.).

Bij scoregedrag dat minder wijst in de richting van trends in de literatuurdidactiek, blijken vooral klachten over het niet-functioneren van het onderwijs zoals men dat geeft, meer voor te komen. Problemen van motivationele aard overwegen: het niet aanslaan van het tekstaanbod en de tekstverwerking; het opportunisme bij 'de lijst'; gebrek aan interesse voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis (zie verder bijlage 3, par. 2.1. en 2.2.).

- De significante samenhang tussen doelstellingen en problemen wijst erop, dat er per doelstelling verschillen in probleemervaring zijn die samenhangen met de voor de realisering van de betreffende doelstelling kenmerkende aspecten van gedrag (zie bijlage 3, par. 1.1. en 1.2.).
- De significante samenhang tussen achtergronden en problemen wijst op een grotere mate van probleemervaring bij jongere docenten en docenten met minder ervaring. Ook zijn er aanwijzingen dat bij docenten die tamelijk veel tot veel doen aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek en bij docenten die over een ruime kennis beschikken van ontwikkelingen in de literatuurwetenschap, die problemen die samenhangen met het geven van meer leerlinggericht literatuuronderwijs, meer een echt groot probleem zijn. Bij docenten die aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek tamelijk weinig tot niets doen en bij docenten met een geringe kennis van ontwikkelingen binnen de literatuurwetenschap, zijn de echt grote problemen vooral klachten over het niet-functioneren van het onderwijs zoals men dat geeft (zie bijlage 3, par. 3.1. en 3.2.).

4.5. Nabeschouwing

Uit het onderzoek naar de samenhang tussen doelstellingen en achtergronden enerzijds en gedrag anderzijds blijkt, dat de doelstellingen de belangrijkste variabelen zijn, als het er om gaat informatie te verwerven over de wijze waarop het literatuuronderwijs door grote groepen docenten wordt gegeven. Immers, uitgaande van de 4 gekozen doelstellingen blijkt het per doelstelling mogelijk te komen tot een gedetailleerd en samenhangend geheel van gedragsaspecten. Duidelijke accenten in het gedrag bij de verschillende doelstellingen blijken ook overeen te komen met accenten die op basis van literatuurdidactische publicaties als kenmerkend kunnen worden beschouwd voor de verschillende doelstellingen. Gezien het gebleken belang van de doelstellingvariabele als determinant voor de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven, verdient het aanbeveling om bij toekomstig onderzoek de operationalisering van deze variabele aanzienlijk te verfijnen, waardoor nog meer informatie kan worden verkregen over de samenhang tussen opvattingen en gedrag.

Het onderzoek naar de samenhang tussen achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen heeft wel wat meer inzicht opgeleverd in de mate waarin 14 belangrijk geachte variabelen betekenisvol met gedrag samenhangen. De informatie is echter niet zodanig, dat op basis hiervan een zinvolle clustering van achtergronden met een gedetailleerd en samenhangend geheel van gedragsvariabelen mogelijk is. Een belangrijk gegeven is wel, dat het bijhouden van literatuurdidactische en literatuurwetenschappelijke ontwikkelingen in hoge mate effect blijkt te hebben op het gedrag. Het effect van deze achtergrondvariabelen ondersteunt het belang van nascholingsactiviteiten.

De resultaten van het onderzoek naar de samenhang tussen doelstellingen, achtergronden en gedrag enerzijds en problemen anderzijds, wijzen met name op een verband tussen het soort literatuuronderwijs dat men geeft en het ervaren van een bepaald soort problemen als echt grote problemen. Zo verschilt de probleemervaring van docenten die blijkens hun gedrag trends in de literatuurdidactiek meer volgen dan andere, van die van docenten die deze trends in mindere mate volgen. Dit gegeven lijkt mij met name van belang voor nascholers. Nascholers hebben - zo is mijn indruk - nogal eens de neiging, met hun programma's aan te sluiten bij de probleemervaring van de trendvolgers. Het onderzoek naar de samenhang met problemen leverde geen resultaten op die konden leiden tot een zinvolle clustering van variabelen die samenhangen met clusters van problemen.

Samenvattend mag men stellen, dat de resultaten van de exploratie de formulering van de volgende in vervolgonderzoek te toetsen hypothesen rechtvaardigen:

1. doelstellingen zijn belangrijke determinanten als het er om gaat inzicht te krijgen in de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven;
2. de mate waarin men ontwikkelingen van literatuurdidactische en literatuurwetenschappelijke aard bijhoudt, is van grotere invloed op de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven dan de in het onderzoek opgenomen overige achtergrondvariabelen;
3. er is een verband tussen de wijze waarop het literatuuronderwijs wordt gegeven en het meer of minder ervaren van een bepaald soort problemen als echt grote problemen.

HOOFDSTUK 5

VOORSTELLEN VOOR DE PRAKTIJK VAN HET LITERATUURONDERWIJS

- 5.1. Inleiding
- 5.2. Het vakdoel en het vormingsdoel
- 5.3. Literatuuronderwijs: wanneer beginnen?
- 5.4. De tekstkeuze
- 5.5. De tekstordening
- 5.6. De verwerking van de tekst
- 5.7. De toetsing
- 5.8. Samenwerking
- 5.9. Afsluitende opmerkingen

5.1. Inleiding

In hoofdstuk 2 heb ik een beschrijving gegeven van de ontwikkeling in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs. Ik heb daar ook gewezen op de aanzetten in de richting van meer leerlinggericht literatuuronderwijs. In mijn commentaar heb ik mij een voorstander getoond van een didactiek die de leerling meer centraal stelt. Wel heb ik ten aanzien van de naar voren gebrachte opvattingen enkele kritische kanttekeningen geplaatst. Duidelijk zal zijn, dat de ontwikkeling in de richting van meer leerlinggericht literatuuronderwijs geplaatst moet worden in de al oude stroming van kindgericht onderwijs zoals die beschreven is in pedagogische en onderwijskundige handboeken (1).

In hoofdstuk 3 heb ik op basis van de enquêtegegevens een beschrijving gegeven van de praktijk van het literatuuronderwijs. De gesignaleerde problemen zijn voor mij aanleiding geweest te wijzen op de noodzaak van een meer leerlinggerichte didactiek zoals bepleit in hoofdstuk 2.

In hoofdstuk 4 heb ik een beschrijving gegeven van de resultaten van het onderzoek naar de samenhang tussen doelstellingen, gedrag en achtergronden enerzijds en problemen anderzijds. De resultaten van het onderzoek naar de samenhang tussen doelstellingen en gedrag wijzen erop, dat de doelstelling-groep 'culturele vorming' de trend in de richting van meer leerlinggericht

literatuuronderwijs duidelijk minder volgt dan de andere doelstelling-groepen. De doelstellinggroepen 'leesplezier' en 'zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie' volgen deze trend het meest.

De resultaten van het onderzoek naar de samenhang tussen gedrag en problemen geven een zwakke aanwijzing, dat problemen van motivationele aard - o.a. wat betreft de tekstkeuze en de tekstverwerking - meer een echt groot probleem zijn bij gedrag dat minder gaat in de richting van de leerlinggerichte trend in de literatuurdidactiek.

In dit afsluitende hoofdstuk wil ik een mogelijk kader schetsen voor meer leerlinggericht literatuuronderwijs. Ik baseer me hierbij op de eerder in hoofdstuk 2 beschreven aanzetten en de kritische kanttekeningen die ik hierbij heb geplaatst. Meer dan uitgaan van aanzetten is niet mogelijk. Zoals in hoofdstuk 2 al is gebleken, is het onderzoek ten aanzien van leerlinggericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen nog maar nauwelijks van de grond gekomen. Dit heeft natuurlijk consequenties voor mijn voorstellen: een diepgaande theoretische en empirische onderbouwing is voornog niet mogelijk.

Het heeft uiteraard weinig zin voorstellen voor de praktijk te formuleren zonder enig zicht op de mogelijke bruikbaarheid ervan. Mijn voorstellen zijn dan ook aan opvattingen van de praktijk getoetst. Dit is op twee manieren gebeurd:

1. vanaf 1979 zijn met de werkgroep Populaire Leessmaken te Nijmegen een aantal ideeën over tekstkeuze, tekstordening, tekstverwerking en toetsing uitgetoetst. Hiervan is verslag gedaan (2);
2. een eerste opzet voor een mogelijk kader voor meer leerlinggericht literatuuronderwijs waarbij o.a. gebruik is gemaakt van de resultaten van de werkgroep, heb ik op 25 mei 1982 tijdens een lezing voorgelegd aan ruim 100 docenten Duits van de Brabantse O.M.O.-scholen (3). Aanleiding tot het verzoek voor de lezing was 'de toenemende onzekerheid van docenten met betrekking tot doel en inhoud van het literatuuronderwijs' (4). Doel van de lezing diende derhalve te zijn: 'de docenten meer zekerheid (...) te verschaffen door enerzijds allerlei invullingen van het literatuuronderwijs kritisch te bezien in het licht van het vormingsdoel van het voortgezet onderwijs en anderzijds, uitgaande van dit vormingsdoel, met een zo concreet mogelijk uitgewerkt alternatief bekend te maken' (5).

Aan de docenten heb ik ook 4 bundels met tekstmateriaal en bijbehorende handleidingen verstrekt (6). De lezing zelf is gepubliceerd als O.M.O.-

Cahier XXXII, Lezen en literaire vorming bij de moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs, Tilburg 1983.

Aansluitend op de lezing hebben de docenten 2 evaluatieformulieren ingevuld; een van mijzelf en een van het O.M.O.-onderwijsbureau. In het door mij verstrekte evaluatieformulier heb ik om commentaar gevraagd op de door mij naar voren gebrachte opvattingen over de doelstellingen, de tekstkeuze, de tekstordering, de tekstverwerking en de toetsing (zie bijlage 1). Het O.M.O.-onderwijsbureau heeft de aspecten duidelijkheid en nut van de lezing onderzocht (bijlage 2). Beide evaluaties zijn positief uitgevallen. Dit is voor de vaksectie Duits van de O.M.O.-scholen aanleiding geweest een begin te maken met de concretisering van mijn opvattingen in de lespraktijk. Van de eerste pogingen hiertoe is eind 1983 een verslag verschenen en beschikbaar gesteld aan alle docenten Duits van de O.M.O. scholen (7).

Mijn voorstellen voor het literatuuronderwijs heb ik op 9 december 1982 ook aan 180 docenten Engels van de Brabantse O.M.O.-scholen voorgelegd (8). Ook die docenten hebben positief gereageerd. Dit wijst erop, dat mijn opvattingen mogelijkheden bieden voor coördinatie van het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen.

Het kader dat in de nu volgende paragrafen wordt gegeven, bevat de ideeën die tijdens de bovengenoemde lezingen naar voren zijn gebracht. Wel zijn kritische opmerkingen verwerkt.

Uit het bovenstaande moge blijken, dat mijn voorstellen meer zijn dan losse praktijktips. Ze zijn immers het resultaat van een kritische verwerking van opvattingen in de vakdidactische literatuur en bovendien getoetst aan opvattingen van de praktijk. Als zodanig acht ik ze ook van belang als bijdrage aan de discussie over meer leerlinggericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen (9).

5.2. Het vakdoel en het vormingsdoel

Aansluitend bij de in par. 2.1.8. beschreven opvatting in de vakliteratuur ben ik van mening, dat het literatuuronderwijs de leerlingen niet alleen verder dient te brengen in hun mogelijkheden met literatuur om te gaan, maar ook een positieve houding ten aanzien van het lezen van literatuur dient

te bevorderen. Het vakdoel voor het literatuuronderwijs Duits zou ik dan ook als volgt willen formuleren: leerlingen zover brengen, dat ze waardevolle Duitstalige literatuur kunnen lezen en op eigen initiatief gaan lezen en blijven lezen.

Het kunnen lezen vat ik in navolging van opvattingen in de literatuur ruimer op dan alleen met begrip (10) kunnen lezen. Het dient voor mij ook in te houden, dat de leerlingen op basis van hun leesvoorkeur teksten kunnen kiezen (zie par. 2.3.2.1.) en waarderend (positief of negatief) op het gelezene kunnen reageren (zie par. 2.5.2.3.).

Ik kies voor het opvoeden van de leerlingen tot lezers van waardevolle Duitstalige literatuur, omdat met het lezen van deze literatuur m.i. meer positieve waarden te realiseren zijn, dan met het lezen van literatuur die men over het algemeen tot de niet-waardevolle literatuur rekent (b.v. triviale literatuur) (11). Ik acht dit doel ook in overeenstemming met de opvatting in de vakliteratuur dat het literatuuronderwijs de leerlingen ook ten aanzien van de tekstkeuze verder dient te brengen (zie par. 2.1.8.).

Het doel op eigen initiatief gaan lezen en blijven lezen houdt in, dat het literatuuronderwijs de leesbereidheid van de leerlingen ten aanzien van Duitstalige literatuur dient te bevorderen. De belangrijkste voorwaarde hiervoor lijkt mij een didactiek die in staat is, de leerlingen te laten ervaren, dat het zelfstandig lezen van Duitstalige literatuur voor hen een haalbare en zinvolle activiteit is (zie de opvattingen over leesplezier als voorwaarde en doel in par. 2.1.8.).

Het vakdoel kan m.i. het beste worden gerealiseerd, door

- 1) het laten interpreteren en waarderend van een breed aanbod van voornamelijk waardevolle literatuur,
- 2) leerlingen breed te informeren over de Duitstalige literatuur;
- 3) een didactiek te hanteren die de leerlingen als lezers serieus neemt.

In het onderstaande ga ik eerst in op het bij 1) en 2) geschetste kader. Het bij 3) genoemde uitgangspunt komt uitvoerig aan de orde in de paragrafen over de tekstkeuze (5.4.), de tekstordening (5.5.), de tekstverwerking (5.6.) en de toetsing (5.7.).

Toelichting op het bij 1) en 2) geschetste onderwijskader

- Onder interpreteren versta ik het toekennen van betekenissen (12). Al interpreterend verwerven de leerlingen tevens kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om literatuur met begrip te kunnen lezen. Een aparte inleiding in literair-theoretische zaken (b.v. begrippen uit de

stilistisch, de genreleer of de structuuranalyse) wijs ik dus af. Mijn argument hiervoor is, dat bij het lezen en interpreteren van een breed tekst-aanbod vanzelf blijkt - en wel in functioneel verband - wat voor het met begrip kunnen lezen van literatuur echt van belang is. Leerlingen vinden zaken vreemd, ze begrijpen iets niet en stellen vragen, ze zien aspecten over het hoofd etc. Kortom, wat in concreto aan de orde komt, wordt bepaald door enerzijds de leeservaringen van de leerlingen en anderzijds die van de docent als vakman (zie de in par. 2.5.1. beschreven opvattingen over de rol van de leerling en de docent bij de tekstverwerking).

Als kritiek op de door mij voorgestane aanpak wordt door docenten wel naar voren gebracht, dat men een kader must (zie bijlage 2). Men wijst weliswaar een losse behandeling van literair-theoretische zaken af, maar zou wel graag teksten in functie van literair-theoretische zaken aanbieden, b.v. om kenmerken van genres of begrippen uit de structuuranalyse te demonstreren. Ook tegen dit laatste ben ik, omdat deze aanpak er in de praktijk toe leidt, dat de verwerking van de tekst te veel gestuurd wordt door de bij te brengen literair-theoretische zaken. Het betekenispotentieel van de teksten wordt zo te zeer gereduceerd tot datgene wat de docent wil laten zien. De leerlingen hebben dan onvoldoende mogelijkheden, eigen ervaringen met teksten op te doen (13).

- Het waarden acht ik aansluitend bij de in par. 2.5.2.3. genoemde argumenten van belang, om
 - . de leerlingen een houding bij te brengen waarbij zij als lezers een confrontatie met de tekst aangaan vanuit hun inzichten, ervaringen, gevoelens, verlangens of waarden, zodat de tekst voor hen niet louter een verhaaltje blijft,
 - . de leerlingen door de confrontatie met waarden van anderen meer zicht te geven op mogelijke waarden van het lezen van literatuur. Het genoeg dat men aan het lezen beleeft, is immers afhankelijk van datgene wat men in een tekst positief weet te waarden.
- Een breed tekstaanbod acht ik van belang, omdat we te maken hebben met jonge mensen die hun eigen leesraak nog moeten ontwikkelen. Door de leerlingen breed te informeren over datgene wat de Duitstalige literatuur hun te bieden heeft, kan men voor hen de toegang tot het vreemde literatuuraanbod vergemakkelijken (zie de pleidooien voor een breed tekstaanbod in par. 2.1.8. en 2.3.2.1. en voor wat betreft de brede informatie par. 2.6.2. 'leestips').

Uit de in hoofdstuk 3 beschreven enquêtegegevens is al gebleken, dat bij de ruime meerderheid van de docenten de praktijk niet in overeenstemming is met het bovenstaande de leerling als lezer wordt niet serieus genomen, de docent leidt de leerlingen via vragen naar zijn uitleg van de tekst (zie par. 3.4.2.9.), aan het waarden wordt tamelijk weinig tot geen aandacht besteed (zie par. 3.4.2.9.), het tekstaanbod vertoont eenzijdigheden wat betreft het soort literatuur dat aangeboden wordt en de tijd en het land waaruit de teksten stammen (zie par. 3.4.2.7.).

Met het literatuuronderwijs dienen we de leerlingen inzicht in en kennis van literatuur bij te brengen en tegelijkertijd bij te dragen tot de realisering van het algemene vormingsdoel van het voortgezet onderwijs de ontplooiing van de leerling als individu en sociaal wezen (14). Deze bijdrage dient in ieder geval ook een voor het vak specifieke bijdrage te zijn.

De boven gegeven concretisering van het vakdoel voor het literatuuronderwijs acht ik met name om de volgende redenen van belang als bijdrage tot de realisering van het algemene vormingsdoel van het voortgezet onderwijs

- al lezend, interpreterend en waarderend verwerven leerlingen kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen die hen in staat stellen literatuur als taaluiting met een 'artistieke gerichtheid' (15) met begrip en genoeg (emotioneel en intellectueel) te lezen. Met de realisering van het vakdoel kunnen we zo tevens bijdragen tot de esthetische vorming van de leerlingen,
- al lezend, interpreterend en waarderend doen de leerlingen via de fictionele werkelijkheid (verzonnen personen, toestanden, gebeurtenissen etc.) ervaringen, kennis en inzichten op m.b.t. de mens, het leven en de maatschappelijke werkelijkheid-vroeger en nu. Met de realisering van het vakdoel kunnen we zo tevens bijdragen tot de zelfontdekking, de mens-, levens en maatschappij-orientatie van de leerlingen,
- al lezend, interpreterend en waarderend doen de leerlingen ervaringen, kennis en inzichten op m.b.t. een andere literatuur en via de literatuur ook m.b.t. andere aspecten van de vreemde cultuur. Met de realisering van het vakdoel kunnen we zo tevens bijdragen tot de culturele blikverruiming van de leerlingen en voorwaarden scheppen voor een betere verstandhouding met mensen uit een andere cultuur,
- al lezend, interpreterend en waarderend doen de leerlingen ervaringen op met allerlei mogelijkheden van taalgebruik, met name met taalgebruik in situaties die voor hen buiten fictie moeilijk toegankelijk zijn. Met de realisering van het vakdoel kunnen we zo tevens bijdragen tot de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen,
- al lezend, interpreterend en waarderend en zich breed informierend ervaren de leerlingen, dat het lezen van Duitstalige literatuur voor hen een haalbare en zinvolle activiteit kan zijn. Met de realisering van het vakdoel kunnen we zo tevens bijdragen tot een zinvolle vrijetijdsbesteding,

- het lezen, interpreteren en waarderen doet een beroep op het denken, voelen en de verbeelding van de leerlingen. Met de realisering van het vakdoel kunnen we zo tevens bijdragen tot de ontplooiing van het gedachten-, gevoels- en fantasielevens van de leerlingen.

Bovenstaande doelen dekken ook wezenlijke aspecten van het fenomeen literatuur (zie overzicht hieronder) en zijn als zodanig ook legitiem gezien het object van het vak:

- literatuur als artistiek product/kunstuiting (16) (zie bijdrage tot de esthetische vorming);
- literatuur als verzonnen werkelijkheid die 'zonder een bewering over de werkelijkheid te zijn, deze werkelijkheid wel belicht' (17) (zie literatuur als bijdrage tot de zelfontdekking, mens-, levens- en maatschappij-oriëntatie);
- literatuur als aspect van en bron van informatie over een vreemde cultuur (18) (zie bijdrage tot de culturele vorming);
- literatuur als taaluiting (19) (zie bijdrage tot de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen);
- literatuur als vorm van vrijetijdsbesteding (20) (zie bijdrage tot ontplooiing van mogelijkheden van zinvolle vrijetijdsbesteding);
- literatuur als taaluiting voor een adequate verwerking waarvan het nodig is dat de lezer medenkt, meevoelt en meefantaseert (21) (zie bijdrage tot de ontplooiing van het gedachten-, gevoels- en fantasielevens).

Ook door de gehanteerde werkvormen kan het literatuuronderwijs bijdragen tot de realisering van een aantal belangrijk geachte vormingsdoelen.

- verruiming van de communicatiemogelijkheden (o.a. door het leren verwoorden van en discussiëren over leeservaringen),
- leren samenwerken (o.a. door groepsopdrachten);
- psycho-motorische vorming (o.a. door het hanteren van dramatische werkvormen);
- creatieve vorming (o.a. door productief-creatieve activiteiten: zelf schrijven, tekenen, dramatiseren, collages maken etc.).

Uit het bovenstaande blijkt, dat ik aansluitend bij opvattingen in literatuurdidactische publicaties voorstander ben van een brede vorming (zie par. 2.1.6. en par. 2.1.8.).

Duidelijk zal zijn, dat deze brede vorming niet mogelijk is bij literatuuronderwijs dat eenzijdig aansluiting zoekt bij een bepaalde richting binnen de literatuurwetenschap. Op de verschromelende werking hiervan is in par. 2.1.6. al gewezen.

De beoogde brede vorming houdt niet in, dat de docent geen accenten zou mogen leggen. Hij dient immers rekening te houden met de leerlingen die hij heeft. Ten aanzien van de verschillen tussen HAVO en VWO geven de in hoofdstuk 3 gemaakte vergelijkingen wat betreft doelstellingen en gedrag (par. 3.4.2.16.) en problemen (par. 3.4.2.17.) wel enkele aanwijzingen. Zo kan men globaal uit deze vergelijkingen afleiden, dat de realisering van het doel 'leerlingen laten ervaren, dat het lezen van literatuur een haalbare en zinvolle activiteit is' bij het HAVO duidelijk meer aandacht moet krijgen dan bij het VWO. In verband hiermee zal de realisering van doelen in het kader van de esthetische en culturele vorming (met name wat het aspect cultuuroverdracht betreft) minder aandacht krijgen. Bij de behandeling van de verschillende aspecten van het literatuuronderwijs kom ik hier nog op terug.

Tenslotte

wanneer we het boven geformuleerde vakdoel vergelijken met de voorschriften in het leerplan, valt op dat het op eigen initiatief gaan lezen en blijven lezen strikt genomen geen eis is voor het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. Het leerplan voor de moderne vreemde talen wijkt wat dit doel betreft af van dat van het moedertaalonderwijs. In de toelichting op dit leerplan staat immers, dat de kennismaking met de literatuur ertoe dient te leiden, dat de leerlingen zich later 'willen en kunnen verdiepen in literatuur' (22). Gezien de positieve waarden die met het lezen van literatuur worden verbonden (23), lijkt mij de realisering van dit doel ook bij de moderne vreemde talen een vanzelfsprekende zaak. Voor de Duitstalige literatuur geldt bovendien nog, dat zij een aspect van de cultuur van landen is waarmee wij veelvuldige contacten hebben (24). De communicatie met de mensen uit deze landen wordt niet alleen bevorderd door het kunnen spreken van hun taal, maar ook door kennis van hun cultuur.

5.3. Literatuuronderwijs: wanneer beginnen?

Uit de enquête is gebleken, dat het literatuuronderwijs voornamelijk beperkt blijft tot de bovenbouw (zie par. 3.4.2.4.). Wel blijkt uit de in de enquête beschreven problemen, dat er behoefte is aan een betere voorbereiding van de leerlingen op het literatuuronderwijs in de bovenbouw (zie par. 3.4.2.17.). In par. 2.2.1. hebben we gezien, dat om deze reden ook in literatuurdidactische publicaties gepleit is voor het geven van literatuuronderwijs in de onderbouw. Daarnaast is eveneens gewezen op het feit dat literaire vorming een zaak is van geleidelijke ontwikkeling, waarmee men derhalve zo vroeg mogelijk dient te beginnen. In par. 2.2.1. heb ik mij op basis van de boven aangevoerde argumenten een voorstander getoond van literatuuronderwijs in de onderbouw. Ik heb er wel op gewezen, dat literatuuronderwijs in de onderbouw voor mij niet betekent, dat ik leesvaardigheidstraining door literatuuronderwijs wil vervangen. Ik heb én gepleit voor lezen in dienst van de leesvaardigheidstraining én voor lezen ten behoeve van de literaire vorming. Met het literatuuronderwijs wil ik in het laatste trimester van de tweede klas beginnen. Leerlingen hebben dan al enige ervaring kunnen opdoen met het lezen in de vreemde taal. Gezien de genoemde argumenten voor literatuuronderwijs in de onderbouw zou ik als specifieke doelen willen formuleren:

- a. de leerlingen laten ervaren, dat het lezen van Duitstalige literatuur genoeg kan verschaffen. We kunnen zo een begin maken met het ontwikkelen van de leesbereidheid m.b.t. de waardevolle vreemde literatuur;
- b. de leerlingen nieuwe leeservaringen laten opdoen en hen zo in hun leesontwikkeling verder brengen in de richting van het literatuuraanbod van de bovenbouw. We kunnen aldus de 'Literaturschock' in de bovenbouw voorkomen,
- c. al interpreterend en waarderend heel voorzichtig een begin maken met het bijbrengen van kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om waardevolle vreemde literatuur begrijpend en waarderend te kunnen lezen. We kunnen op deze wijze een abrupte confrontatie met de tekstverwerking in de bovenbouw voorkomen.

De realisering van het eerste doel verlangt, dat de teksten zo gekozen worden dat de leerlingen deze naar hun eigen gevoel redelijk vlot kunnen lezen en er bovendien in voldoende mate door gebocid worden.

De realisering van het tweede doel verlangt, dat de teksten de leerlingen ook iets nieuws te bieden hebben. Het derde doel betreft de ontwikkeling van

bekwaamheden nodig voor het met begrip en genoeg kunnen lezen van literatuur. Wat de tijdsbesteding in de onderbouw betreft, denk ik aan het klassikaal lezen en behandelen van ongeveer 25 pagina's tekst per trimester. Ik baseer me wat de omvang van het tekstaanbod betreft, op adviezen van docenten. Op de aard van de te kiezen teksten ga ik in de volgende paragraaf nader in.

Tenslotte:

het feit dat het onderwijs in de onderbouw altijd al voornamelijk taalvaardigheidsonderwijs is geweest, kan er gemakkelijk toe leiden, dat de docent het omgaan met literatuur ook weer taalverwervend wil maken. Teksten worden gebruikt om idioom bij te brengen, grammaticale kennis op te frissen, luisteren, spreken en schrijven te oefenen.

Kortom, de literatuur doet dienst als kapstok. Leerlingen hebben dit gauw door: 'Waarom moet dat nou, mijnheer?', 'Kunnen we niet gewoon lezen?', 'Altijd die grammatica' etc. Genoegen laten beleven aan literatuur lijkt mij moeilijk te realiseren, wanneer men de teksten ook gebruikt voor taalverwerving. Teksten worden op deze wijze kapot behandeld.

5.4. De tekstkeuze

In deze paragraaf geef ik een schets voor een leesplan vanaf de onderbouw. Ik hoop hiermee bij te dragen tot het oplossen van de in de literatuur en in de enquête gesignaleerde problemen ten aanzien van de overgang naar het literatuuronderwijs in de bovenbouw (zie vorige paragraaf). Ik zal mijn voorstellen ook ondersteunen met concreet tekstmateriaal.

In de onderbouw wil ik beginnen met korte teksten, waarna dan geleidelijk op langere teksten wordt overgegaan (laatste trimester derde klas). De redenen hiervoor heb ik in par. 2.2.1. al genoemd. Het tekstaanbod moet ook een geleidelijke overgang mogelijk maken van wat leerlingen toch al lezen naar het gebruikelijke literatuuraanbod van de bovenbouw. Het literatuuraanbod dient de leerlingen dus verder te brengen dan datgene wat zij toch al lezen.

Wat lezen leerlingen in de onderbouw? Wanneer we uitgaan van het HAVO-3-niveau, levert dit voor literatuur het volgende beeld op:

114 HAVO-3 leerlingen	vaak/regelmatig
<u>boeken:</u> avonturenboeken moderne romans detectiveromans oorlogsboeken humoristische boeken korte verhalen streekromans meisjesboeken jongensboeken historische romans science fiction	 32 30 vnl. meisjes 29 28 vnl. jongens 27 22 20 vnl. meisjes 18 meisjes 17 vnl. jongens 13 vnl. meisjes 10
<u>strips:</u> humor spanning/avontuur politiek	 61 27 vnl. jongens 9
<u>kioskromannetjes:</u> liefde en trouwen oorlog en horror detectiveromans comics western/science fiction	 26 meisjes 17 15 14 8

(25)

Uit het overzicht blijkt, dat avontuur, spanning en humor bij zowel jongens als meisjes hoog scoren. Specifiek bij jongens scoren oorlogsboeken hoog; specifiek bij meisjes moderne romans, streekromans en boekjes over liefde en trouwen. Wanneer we de soorten literatuur bekijken, valt op dat vooral jeugdliteratuur en populaire ontspanningslectuur worden gelezen.

Een leesplan dat de leerlingen verder wil brengen, dient daarom in ieder geval ook de volgende soorten teksten te bevatten:

- teksten uit de betere jeugdlektuur voor de groep 14-15 jarigen;
- teksten uit de betere ontspanningsliteratuur en teksten die over het algemeen tot de 'echte' literatuur worden gerekend, waarbij wel geldt dat teksten uit deze categorieën niet een thematiek dienen te behandelen, waar leerlingen nog niet aan toe zijn.

Om tegemoet te kunnen komen aan de verschillen in leesvoorkeur bij de leerlingen (zie de behoefte van de praktijk in par. 3.4.2.17.), dient het tekstaanbod uit de genoemde soorten literatuur ook breed te zijn samengesteld naar inhoud, (sub)genre en mogelijke werking.

In schema gebracht ziet mijn voorstel er als volgt uit:

inhoud	(sub)genre	mogelijke werking
<ul style="list-style-type: none"> - avontuur, detective, oorlog, science fiction - humor/satire - probleemteksten De jeugdliteratuur biedt hier o.a. de volgende onderwerpen: problemen die samenhangen met de specifieke situatie v.d. jeugd (relatie tot ouders, vrienden en vriendinnen, problemen rond opleiding en school). Algemeen maatsch. problemen: scheiding, alleenstaande ouders, gehandicapten, homofilie, drugs, ziekte en dood, werkeloosheid, milieuvervuiling, gastarbeiders, derde wereld, geweld, oorlog, politiek, engagement etc. (26). 	<ul style="list-style-type: none"> - lyriek: gedichten, balladen, songs etc. - epiek: fabels, grappen "Kurzprosa", moderne sprookjes, korte verhalen, egodocumenten etc. - drama: rollenspel, toneel, interview etc. - beeldverhaal 	<ul style="list-style-type: none"> - teksten die informeren - teksten die emotioneren (b.v. door spanning, verrassingseffecten, ontroering, identificatiemogelijkheden) - teksten die de fantasie aanspreken - teksten die identificatiemogelijkheden bieden - teksten die tot een oordeel uitdagen (moreel of esthetisch) c.q. aanzetten tot nadenken over een thematiek - teksten die de aandacht op de tekst zelf richten (taalgebruik, vorm-/structuuraspecten)

Een concretisering van mijn opvattingen biedt bijlage 3.

Het tekstaanbod in de bovenbouw zal voornamelijk bestaan uit teksten die men over het algemeen tot de volwassenenliteratuur rekent (populaire ontspanningslectuur en vooral ook teksten die men over het algemeen tot de waardevolle literatuur rekent). Ook in de bovenbouw dient het tekstaanbod breed te zijn samengesteld naar inhoud, (sub)genre en dominante werking. In de beginfase van de bovenbouw zou ik het accent nog willen leggen op de populaire ontspanningslectuur. In par. 2.3.2.1. heb ik al gewezen op de positieve ervaringen met het aanbieden van populaire ontspanningslectuur in de beginfase van de HAVO-bovenbouw: de overgang naar de 'echte' literatuur lijkt zo gemakkelijker te kunnen verlopen. Het gevaar van een te abrupte confrontatie (zie par. 3.4.2.17. 'problemen') met de waardevolle literatuur wordt zo kleiner. Om overdosering en desinteresse te voorkomen,

heb ik er in de betreffende paragraaf wel voor gepleit, de mate waarin men populaire ontspanningslectuur aanbiedt en de aard van de teksten die men kiest, mede te laten bepalen door de belangstelling van de leerlingen. Ik heb ook gepleit voor teksten behorende tot de 'betere' ontspanningslectuur. Uit de enquête is al gebleken, dat de ruime meerderheid van de docenten uitsluitend of bijna uitsluitend waardevolle literatuur aanbiedt (zie par. 3.4.2.7.). Wel is het percentage docenten dat ook in ruimere mate triviale literatuur en populaire ontspanningslectuur aanbiedt, bij het HAVO duidelijk hoger dan bij het VWO. Dit is niet vreemd, gelet op het hogere percentage HAVO-docenten dat klaagt over het gebrek aan belangstelling voor de waardevolle literatuur (zie par. 3.4.2.17.).

Gezien het bovenstaande mag men ook verwachten, dat de populaire ontspanningslectuur bij het HAVO in de beginfase wat meer voorkomt dan bij het VWO.

Vergeleken met de onderbouw zullen in de bovenbouw ook duidelijk meer langere teksten worden aangeboden. Op het belang van het lezen van langere vreemdtalige teksten is in par. 2.2.3. al gewezen. Tot deze langere teksten behoort uiteraard ook de roman. Uit de enquête is gebleken, dat dit genre door ongeveer de helft van de docenten zelden of nooit als klasselectuur wordt aangeboden (zie par. 3.4.2.7.).

Wanneer we de leerlingen een brede oriëntatie willen bieden ten aanzien van de vreemde literatuur, dienen we ook eenzijdigheden wat betreft de tijd en het land waaruit de teksten stammen, te vermijden. Ik wijs hierop, omdat uit de enquête blijkt, dat in ieder geval langere teksten uit de tijd na 1960 en uit de D.D.R.-literatuur over het algemeen geen aandacht krijgen (zie par. 3.4.2.7.). Naast de modernere dient ook de oudere literatuur aandacht te krijgen. De argumentatie hiervoor is al in par. 2.3.1. gegeven. In de betreffende paragraaf is er ook op gewezen, dat het wekken van belangstelling voor de oudere literatuur bij het HAVO op problemen stuit. Ook de enquêtegegevens wijzen in deze richting het tekstaanbod bij het HAVO is moderner dan bij het VWO (zie par. 3.4.2.7.). Wat de titelkeuze betreft mag men uit de enquêtegegevens afleiden, dat de 'Klassiker' op het HAVO nauwelijks een kans hebben (zie par. 3.4.2.7.).

Een concretisering van de boven beschreven opvattingen over het tekstaanbod voor de bovenbouw biedt bijlage 3. De bijlage geeft behalve titels van teksten ook verwijzingen naar lesvoorstellen en achtergrondinformatie.

In par. 2.3.4. heb ik mij, aansluitend bij opvattingen in de literatuur, een voorstander getoond van een tekstkeuze in overleg met de leerlingen. We kunnen zo ook rekening houden met de leeswerkelijkheid van de leerlingen. Uit de beschrijving van de enquêtegegevens is al gebleken, dat in de praktijk de leerlingen over het algemeen noch direct noch indirect bij de tekstkeuze worden betrokken (zie par. 3.4.2.7.). In par. 2.3.4. heb ik gepleit voor een directe inbreng van de leerlingen.

Een mogelijkheid hiertoe is het verstrekken van een overzicht met titels voorzien van een korte toelichting en eventuele leesreacties van leerlingen. In overleg met de leerlingen wordt dan een keuze gemaakt. De leerlingen zijn zo van het begin af aan bij de realisering van het leesprogramma betrokken. De leerlingen hebben uiteraard de mogelijkheid met eigen voorstellen te komen. Het verdient wel voorkeur de informatie ten aanzien van de wensen van de leerlingen eerst schriftelijk te verzamelen, omdat bij het klassikaal mondeling verzamelen ervan de leerlingen zich uit angst voor reacties van medeleerlingen (b.v. bij verhalen met als thema 'liefde' of bij gedichten) niet altijd vrij durven te uiten (27).

Over de tekstkeuze heb ik nog een aantal opmerkingen die zowel voor de onderbouw als de bovenbouw gelden:

1. we dienen bij voorkeur teksten aan te bieden die de docent ook iets te zeggen hebben. Dit komt de kwaliteit van de verwerking ten goede.
Ik ben daarom tegen vormen van samenwerking die de docent beknotten in zijn vrijheid t.a.v. de tekstkeuze. De vrijheid van de docent mag er echter nooit toe leiden, dat een tekstkeuze wordt gemaakt die nauwelijks breed te noemen is;
2. we dienen bij voorkeur teksten aan te bieden die voor de leerlingen ook zonder uitleg van de docent redelijk vlot toegankelijk zijn en hun ook iets boeiends te bieden hebben naar taal, vorm en inhoud. Dit houdt niet in, dat de docent nooit een tekst mag aanbieden die niet direct aanslaat, maar waarvoor hij wel belangstelling kan wekken. Wanneer dit echter te vaak gebeurt, bestaat het gevaar dat leerlingen de indruk krijgen dat ze literatuur alleen onder deskundige leiding met begrip en genoeg kunnen lezen. Succesbeleving, d.w.z. het gevoel dat men vreemdtalige literatuur zelfstandig met begrip en genoeg kan lezen, lijkt mij een eerste voorwaarde voor het ontwikkelen van leesbereidheid;
3. we dienen met name ook teksten aan te bieden van schrijvers van wie de leerlingen zelfstandig nog meer teksten kunnen lezen. Wanneer dit niet

mogelijk is, dienen we de leerlingen te attenderen op soortgelijke teksten van andere schrijvers. Juist met het oog op de te geven leestips is het belangrijk dat de school, maar met name ook de openbare bibliotheek waar de leerlingen de meeste boeken halen (28), over een tekstaanbod beschikken dat een goede aanvulling biedt op datgene wat in de klas gelezen wordt.

Tenslotte:

hoe breed het tekstaanbod ook is, men zal het nooit alle leerlingen naar de zin kunnen maken. Dit hoeft ook niet. De school heeft ook een oriënterende functie. Juist de confrontatie met velerlei teksten en meningen acht ik als bijdrage aan de vorming van de leerlingen van belang.

5.5. De tekstordening

In par. 2.1.2. en par. 2.4. is al gewezen op de nadelen van een tekstaanbod uitgaande van ordeningsprincipes als stroming, genre en thema. De hier naar voren gebrachte bezwaren zijn in hoofdzaak de volgende:

- bij een ordening naar stromingen wordt in de praktijk gezocht naar teksten die typisch zijn voor kenmerken van stromingen. Bij de tekstverwerking komt het accent te liggen op het laten zien van de kenmerken van een bepaalde stroming;
- wanneer men uitgaat van genres, worden teksten vaak gebruikt als demonstratiemateriaal voor genre-kenmerken;
- bij een thematische ordening bestaat het gevaar, dat het thema bepalend gaat worden voor wat aan de orde komt. Bovendien is men vaak te lang met hetzelfde bezig. Ook zal men over het algemeen korte teksten aanbieden.

Gezien met name de verschrompelende invloed van de boven opgesomde ordeningsprincipes op de tekstverwerking en de tekstkeuze, heb ik in par. 2.4.3. een tekstordening gebaseerd op een literair of thematisch uitgangspunt afgewezen. Uit de in par. 3.4.2.8. beschreven enquêtegegevens blijkt, dat de ruime meerderheid van de docenten de teksten aanbiedt uitgaande van een literair ordeningsprincipe (stroming, auteur en in mindere mate genre). De hiervoor door hen gegeven motiveringen laten duidelijk zien, dat de bovengenoemde bezwaren reëel zijn.

Als alternatief voor de gebruikelijke ordeningsprincipes heb ik in par. 2.4.3. gewezen op de mogelijkheid teksten 'los', d.w.z. niet in het kader van een literair of thematisch ordeningsprincipe aan te bieden. Uit de

enquête is gebleken, dat een kleine minderheid van de docenten dit ook doet (zie par. 3.4.2.8.).

De teksten dienen dan wel zo gekozen te worden, dat eenzijdigheid en bijgevolg demotivatie voorkomen wordt: 'al weer oorlog mijnheer'; 'hebt u niet eens iets om te lachen' etc. Ik pleit daarom voor zowel de onderbouw als de bovenbouw voor een ordening van teksten die gekenmerkt wordt door een grote afwisseling naar inhoud, (sub)genre en dominante werking etc. Zo kan humor ernst afwisselen; lyriek kan op proza volgen; een tekst die vooral spannend is, kan afgewisseld worden door een tekst die tot nadenken stemt etc.

Een concretisering van dit uitgangspunt biedt bijlage 3.

Tenslotte:

mijn uitgangspunt voor het aanbieden van teksten mag natuurlijk niet leiden tot afwisseling omwille van de afwisseling. De docent dient pas op iets anders over te stappen, wanneer een afgerond geheel is bereikt. Hiervoor kan het nodig of wenselijk zijn, dat de docent b.v. meer teksten met eenzelfde thema of behorende tot hetzelfde genre - eventueel ook nog uit verschillende tijden - aanbiedt.

5.6. De verwerking van de tekst

In par. 2.5.1. is uitvoerig aandacht besteed aan de voorstellen in de vakliteratuur voor een tekstbenadering waarbij de leerling als lezer serieus wordt genomen.

Uit de enquête blijkt, dat slechts een minderheid van de docenten van een dergelijke benadering gebruik maakt (zie par. 3.4.2.9.).

De ruime meerderheid hanteert een aanpak waarbij de docent via vragen datgene aan de orde stelt wat hij belangrijk vindt.

Aan de kritiek op deze benaderingswijze is in par. 2.5.1. uitvoerig aandacht besteed. Ik heb deze kritiek onderschreven en me een voorstander getoond van de bepleite meer leerlinggerichte aanpak.

In deze paragraaf ga ik nader in op de voorwaarden voor en de mogelijkheden van een meer leerlinggerichte tekstverwerking. Uit de enquête is ook gebleken, dat aan meer zicht hierop behoefte is (zie par. 3.4.2.17.).

5.6.1. De lesvoorbereiding

Aan de verwerking van de tekst in de klas dient een gedegen voorbereiding door de docent vooraf te gaan. De docent zal eerst voor zichzelf tot een uitleg en waardering van de tekst moeten komen. Het waarderen wordt vermoedelijk nogal eens vergeten. Dit is wellicht ook een van de redenen waarom aan het waarderen in de klas relatief weinig aandacht wordt besteed (zie par. 5.4.2.9.). De tekstverwerking blijft voornamelijk in de analyse en interpretatie steken. Op het belang van het waarderen voor met name het ontwikkelen van de leeshouding van de leerlingen en het verruimen van hun blik t.a.v. mogelijke waarden van het lezen van waardevolle literatuur, heb ik aansluitend bij opvattingen in de literatuurdidactische discussie al in par. 5.2. gewezen.

Op basis van zijn lectuur, uitleg en waardering zal de docent bepalen wat hij aan de orde wil stellen als bijdrage tot de realisering van de in par. 5.2. genoemde doelen. Wanneer we de leerlingen als lezers serieus nemen - en daarvoor pleit ik - bepaalt echter niet alleen de docent wat aan de orde komt. Ook leerlingen hebben door middel van door hen verwoorde leeservaringen een inbreng. De reacties van de leerlingen kunnen ertoe leiden, dat de docent datgene wat hij aan de orde wil stellen, moet aanpassen, omdat b.v. zaken niet haalbaar blijken of andere zaken meer aandacht verdienen. Bij de lesvoorbereiding kan de docent dus alleen een voorlopige beslissing nemen t.a.v. zijn eigen inbreng.

Wat de docent aan de orde wil stellen, dient uiteraard afgestemd te zijn op de beginsituatie van de leerlingen.

Zo dienen we er aan te denken, dat zeker in de onderbouw de grootste groep lezende leerlingen nog voornamelijk affirmatief-identificerend leest, d.w.z. 'zonder afstand' (29). Het interpreteren verlangt van de lezer echter ook een bestuderende benadering en dus ook distantie. Bij het waarderen gaat de lezer een confrontatie aan met de tekst vanuit eigen inzichten, ervaringen, gevoelens, verlangens of waarden. Ook dit vereist distantie. We dienen er ook aan te denken, dat het verwoorden van en praten over leeservaringen geleerd moeten worden. We dienen er verder rekening mee te houden, dat de leerlingen in de onderbouw slechts vanuit een nog zeer beperkte ervaring met literatuur kunnen reageren. Gezien de leeshouding van de leerlingen in de onderbouw en gelet op hun beperkte ervaring met literatuur, is in publicaties tot voorzichtigheid gemaand wat betreft de aandacht voor vormtechnische zaken. Het behandelen van deze zaken zou pas zinvol zijn op basis van een brede ervaring met literatuur (30).

De gegeven schets van de beginsituatie van de leerling in de onderbouw wijst erop, dat het onderwijs hier vooral gericht dient te zijn op het opdoen van nieuwe ervaringen met literatuur en het leren verwoorden van en met elkaar praten over deze ervaringen. Ter voorkoming van misverstanden: ik pleit hier niet voor een tekstverwerking die voornamelijk bestaat uit discussie waarbij de docent alleen de procedure bewaakt. Ik vind dat de docent de leerlingen elke les een stapje verder moet brengen in hun mogelijkheden waardevolle literatuur met begrip en genoegen te lezen. Ik wijs er alleen op, dat men niet te veel ineens moet willen. Wat de docent wil, moeten de leerlingen ook kunnen (31). Terecht merkt Kreft in dit verband op, dat de interpretatie van de docent voor de leerlingen 'solange unbrauchbar [ist], wie sie auf einer ihnen nicht erreichbaren Stufe liegt' (32). Wat Kreft zegt over de interpretatie, geldt natuurlijk ook voor de waardering. Kortom de docent zal er steeds voor moeten zorgen, dat de leerlingen zijn inbreng kunnen ervaren als een zinvolle aanvulling op hun receptie van de tekst. In de bovenbouw zal de tekstbestudering meer aandacht kunnen krijgen. Ook aan de waardering zullen hogere eisen worden gesteld. Dit betekent niet, dat de docent er maar op los kan interpreteren en waarderen. Ook hier zijn de bovenstaande opmerkingen over de inbreng van de docent van toepassing. Voorkomen moet worden, dat de leerlingen de inbreng van de docent gaan ervaren als 'gepriegel', 'doorzeuren', 'overall iets achter zoeken' (zie hoofdstuk 2, bijlage 2). Dit verlangt ook in de bovenbouw van de docent met name de nodige voorzichtigheid ten aanzien van formele aspecten. De leerlingen zijn immers voornamelijk geïnteresseerd in de inhoud (zie par. 2.5.2.1.). Uit de in de enquête geconstateerde verschillen tussen HAVO en VWO wat betreft de aandacht voor formele aspecten, mag men afleiden, dat dit voor de HAVO-leerlingen in nog sterkere mate geldt dan voor de VWO-leerlingen.

De inbreng van de docent zal niet alleen de tekst zelf betreffen. Zo zal de docent waar nodig verbanden leggen met de context. Ook kan hij verbanden leggen met andere kunsten. Ook hier zal de docent er steeds weer voor moeten zorgen, dat zijn informatie als zinvol wordt ervaren door de leerlingen. Het feit dat de HAVO-docenten aan deze verbanden minder aandacht besteden dan de VWO-docenten wijst er al op, dat ook wat deze aspecten betreft bij het HAVO minder haalbaar is dan bij het VWO. Dit geldt met name voor de historische context (zie par. 3.4.2.9.). Voor verdere informatie ten aanzien van de context en het leggen van verbanden met andere kunsten verwijs ik naar resp. par. 2.5.2.2. en 2.5.2.4.

Nadat de docent vastgesteld heeft wat hij met de tekst beoogt, komt de lesplanning aan de orde. Vragen die in dit verband gesteld kunnen worden zijn: Hoe bied ik de tekst aan? Welke vragen en opdrachten leg ik aan de leerlingen voor? In welke volgorde? Welke werkvormen kies ik? Welke media gebruik ik? Hoeveel tijd heb ik voor de verschillende onderdelen?

In het onderstaande ga ik nader in op 3 aspecten van de tekstverwerking in de klas: de presentatie, de interpretatie en de waardering.

1. De presentatie

De docent geeft eerst de noodzakelijke achtergrondinformatie en de vertaling van woorden die essentieel zijn voor het begrip van de tekst, maar waarvan de leerlingen de betekenis niet uit de context kunnen opmaken.

Leerlingen lezen de tekst hierna eerst voor zichzelf. Ze moeten dus zonder dat de docent de tekst heeft voorgelezen, pogen tot een globaal begrip van de tekst te komen. Dit is ook buiten de schoolcontext de meest natuurlijke situatie. Nadat de tekst gelezen is, stelt de docent een aantal vragen om het globale tekstbegrip te toetsen. Hij leest daarna de tekst voor. Dit is alleen mogelijk bij korte teksten. Bij langere teksten kan men passages kiezen. Voorlezen vinden leerlingen over het algemeen fijn. De docent dient het voorlezen van een tekst uiteraard voor te bereiden. Tegen het direct onvoorbereid laten voorlezen van een tekst door één of meer leerlingen heb ik bezwaar vanwege de stuntelige manier waarop dit vaak gebeurt. De tekst wordt op deze wijze kapot gelezen en de leerlingen verliezen ook de aandacht.

Uit het bovenstaande blijkt, dat ik een praktijk afwijs, waarbij leerlingen teksten hardop voorlezen en het lezen onderbroken wordt door het stellen van vragen die tot doel hebben na te gaan in hoeverre alles wel begrepen is (leerlingen moeten b.v. vertalingen of omschrijvingen van woorden geven, zinnen of passages met eigen woorden samenvatten).

Mijn bezwaar tegen deze werkwijze is, dat de leerlingen zo de indruk krijgen dat het lezen van vreemdtalige literatuur wel een heel moeilijke aangelegenheid is, nl. iets wat je alleen kunt doen met een woordenboek erbij. Ik vind dat we zo niet bezig moeten zijn met de tekst. Het gaat erom, dat de leerlingen voor zichzelf tot een bevredigende betekenis-toekenning kunnen komen, niet of men alles letterlijk kan vertalen (zie ook Kast par. 2.3.3.).

Nadat de tekst voor de tweede keer is gelezen, krijgen de leerlingen gelegenheid te reageren. In par. 2.5.1. is er al op gewezen, dat het verzamelen en verwerken van reacties van leerlingen een groot probleem is: de docent die

de leerlingen spontaan laat reageren op een tekst, wordt geconfronteerd met zo'n diversiteit aan reacties (uitspraken, vragen, opmerkingen van evaluatieve, interpretatieve en associatieve aard), dat hij - en ook de leerlingen - door de bomen het bos niet meer zien (33). Beter lijkt mij daarom een inventarisatie van leeservaringen in fasen:

1. Inventarisatie van reacties van evaluatieve aard, b.v.:

'Wat vind je van de tekst?'

De reacties van de leerlingen worden verzameld, indien mogelijk toegelicht en vervolgens gerubriceerd:

'De meesten vinden ...', 'Enkelen zijn van mening dat ...', 'Uit de reacties blijkt, dat men de tekst over het algemeen ... vindt' etc.

Het gaat om een eerste peiling van meningen. De docent krijgt hierdoor inzicht in de mate waarin de tekst de leerlingen ook zonder zijn inbreng iets te zeggen heeft. Op het belang hiervan heb ik in par. 5.4. al gewezen. Het zal duidelijk zijn, dat de docent zijn lesplan moet aanpassen, wanneer uit deze peiling blijkt, dat een grote groep leerlingen met de tekst niets kan beginnen. Het heeft dan b.v. weinig zin om - zoals hieronder voor de tweede fase wordt voorgesteld - vragen van interpretatieve en associatieve aard te stellen. De docent kan dan beter eerst ingaan op de negatieve reacties.

De eerste peiling van meningen kan later met de uiteindelijke waardering (zie III waardering) worden vergeleken (34).

2. Inventarisatie van reacties van interpretatieve en associatieve aard, b.v.:

- 'Probeer eens aan te geven waar het voor jou om gaat in de tekst.'

'Wat is voor jou het thema?', 'Welke diepere betekenis bevat volgens jou het verhaal?'

- 'Heeft het verhaal voor jou iets herkenbaars?', 'Waaraan doet het verhaal jou denken?'

- 'Wat heb je niet begrepen?', 'Welke vragen heb je?'

- 'Welke zaken in de tekst vind je interessant om er klassikaal op in te gaan? Formuleer hiervoor eens vragen.'

Deze vragen zijn slechts voorbeelden. Ze dienen qua formulering aangepast te worden aan het soort tekst dat men aanbiedt. De verzamelde en gerubriceerde antwoorden geven de docent inzicht in de wijze waarop de leerlingen de tekst ervaren/begrepen hebben en wat hen interesseert of opgevalen is.

De vragen bij 1 en 2 kan men het beste schriftelijk (in de klas of thuis) laten beantwoorden. Leerlingen hebben dan minder kans zich aan de opdracht te onttrekken of anderen na te praten.

De verwerking kan mondeling plaatsvinden (voorlezen en rubriceren van de belangrijkste punten op het bord) of schriftelijk (de docent zet de belangrijkste punten op stencil). De lengte van de tekst en de moeilijkheidsgraad zullen over het algemeen bepalen voor welke werkwijze men kiest.

Op basis van de gerubriceerde en besproken reacties worden in overleg met de leerlingen vragen en opdrachten voor een nadere bestudering van de tekst geformuleerd. De docent brengt hierbij in wat hij van belang en haalbaar vindt.

II. De interpretatie

De docent laat zich leiden door:

- vragen en opdrachten geformuleerd n.a.v. datgene wat bij de inventarisatie (zie boven) door de leerlingen naar voren is gebracht;
- vragen en opdrachten geformuleerd n.a.v. datgene wat de docent zelf van belang acht.

Een belangrijk punt bij de interpretatie is, dat de vragen en opdrachten vanuit een duidelijk doel worden gemotiveerd.

Te vaak nog moeten leerlingen reeksen van vragen beantwoorden zonder dat duidelijk is waarom of waartoe. Berucht zijn in dit verband de slechts-een-antwoord-is-goed-vragen waarbij de leerlingen vraag voor vraag in de richting van een uitleg worden gestuurd (fuik-methode). Ik geef hieronder een voorbeeld van gemotiveerde vragen die aansluiten bij wat tijdens het verzamelen van de eerste leesindrukken naar voren is gebracht:

'De meesten vinden het gedrag van de kinderen in deze tekst erg vreemd.

Zullen we eens gaan kijken wat die kinderen nu precies doen en waarom ze zo handelen? Misschien blijkt het gedrag dan helemaal niet zo vreemd.'

'De meesten van jullie vinden het gedicht ontroerend. Zullen we eens nagaan wat de jongen precies over zijn moeder zegt? We weten dan misschien iets meer over wat ons ontroert.'

Dit zijn andere inleidingen dan:

'Beschrijf eens hoe de kinderen handelen.' of 'Wat denkt het kind over de moeder.'

Ik geef toe, dat de verschillen zo op het oog minimaal lijken. Ze zijn echter wel essentieel: bij de eerstgenoemde vragen wordt een motivering gegeven, bij de laatste niet. De leerlingen hebben bij de eerstgenoemde vragen bovendien nog de kans om met tegenvoorstellen te komen. Tenslotte: de tekst

laat de docent ook wel eens met vragen zitten. De docent mag dit gerust zeggen.

III. De waardering

Bij het waarderen reageren de leerlingen vanuit hun inzichten, ervaringen, gevoelens, verlangens of waarden op het gelezene. Ook de docent heeft hier een inbreng. Gezien het feit dat we met jonge mensen te maken hebben die hun eigen smaak nog moeten ontwikkelen, dient de docent eenzijdigheid bij de keuze van zijn criteria zoveel mogelijk te vermijden.

Enkele afsluitende opmerkingen

Wat de tekst bij de presentatie aan reacties van evaluatieve, interpretatieve en associatieve aard oplevert, wordt mede bepaald door de wijze waarop de docent deze reacties verzamelt en ermee omgaat. Hierbij worden nogal eens de volgende fouten van communicatieve aard gemaakt:

1. er ontbreekt vaak een echte gesprekssituatie. De docent vraagt de leerlingen alleen maar uit. Ik vind dat de docent moet laten merken, dat hij zelf ook een mening heeft. Hij kan dat doen, door bij het verzamelen van de eerste leeservaringen ook zijn eerste leesindruk te geven, waarbij hij ook al kan ingaan op mogelijke problemen van de leerlingen met de verwerking van de tekst. Voorbeelden:
 - uitspraken die alleen een globaal oordeel inhouden en de eerste indruk van de docent weergeven: 'Ik vind dit wel een grappige tekst', 'Ik heb de tekst zelf met plezier gelezen', 'Ik vind de reactie van dat jongetje erg goed beschreven';
 - uitspraken die inspelen op mogelijke problemen van leerlingen met de betekenis-toekenning. Ook hier kan de docent vaak op de eigen leeservaring afgaan. Wat hij na eerste lezing vreemd vond, c.q. wat hem na eerste lezing niet direct duidelijk was, zal de leerlingen zeker problemen opleveren. Enkele voorbeelden: 'Ik kan me voorstellen, dat een aantal zaken (dat genoemd wordt) niet duidelijk is; ik had er zelf ook problemen mee' of 'Ik begreep niet direct wat bedoeld was met ...'. Uiteraard is ook een combinatie van de boven gegeven indrukken van de docent mogelijk;
2. wanneer de leerling reageert, kan hij vaak al direct een bevelend 'waarom' of 'motiveer je antwoord' verwachten. De docent vergeet, dat zeker in de beginfase van de tekstverwerking dergelijke motiveringen nog niet

altijd mogelijk zijn, Ik vind daarom, dat de docent in de beginfase van de tekstverwerking moet laten merken, dat hij ook tevreden is met niet-gemotiveerde spontane reacties. In de latere fasen van de interpretatie en waardering - de leerlingen hebben zich dan al wat langer met de tekst bezig gehouden - kan de docent wel een motivering verlangen. Dit betekent nog niet, dat men bevelend moet vragen. Een motivering kan men ook op het spoor komen of uitlokken door vragen als de volgende: 'Denk je vooral aan ...', 'Bedoel je misschien, dat ...', 'Zou je eens een voorbeeld kunnen noemen';

3. met de reacties van de leerlingen wordt vaak te weinig gedaan. De docent schenkt alleen aandacht aan de reacties die bij zijn eigen lezing van de tekst passen. Leerlingen krijgen hierdoor de indruk, dat ze alleen datgene mogen zeggen wat de docent vindt. Een vrij gesprek over de tekst wordt op deze wijze op den duur geblokkeerd.

Tenslotte:

in het model zijn het verzamelen van leeservaringen, het interpreteren en waarderen van elkaar gescheiden. In de praktijk lopen ze vaak door elkaar. Van belang is wel, dat de docent de verschillende fasen doorloopt. Anders bestaat het gevaar, dat de tekstverwerking blijft steken in het praten over leeservaringen en de rol van de docent beperkt blijft tot die van gespreks-leider.

5.6.2. Mogelijkheden afwisseling aan te brengen in de verschillende fasen van de tekstverwerking

Steeds weer hetzelfde demotiveert. In het onderstaande beschrijf ik daarom mogelijkheden variatie aan te brengen in de werkvormen bij verschillende fasen van de tekstverwerking. Wat de aard van de werkvormen betreft, sluit ik aan bij de in par. 2.5.3. beschreven mogelijkheden de leerlingen in het kader van meer leerlinggericht literatuuronderwijs actief bij de behandeling van de tekst te betrekken (35). Uit de enquête is al gebleken, dat in de praktijk met name van productief-creatieve werkvormen (zelf-schrijven, dramatische werkvormen) nog nauwelijks gebruik wordt gemaakt (zie par. 3.4.2.9.).

1. Variatie in de presentatie

- het lezen van de tekst wordt voorafgegaan door een gesprekje over het onderwerp van de tekst b.v. n.a.v. een vraag, een trefwoord, een foto, een artikel; x
- eerst wordt iets boeiends verteld of gelezen over de schrijver, de stroming, het genre, de tijd etc.; xx
- de leerlingen krijgen een deel van de tekst. Ze moeten de tekst verder zelf afmaken;
- de leerlingen krijgen van een te behandelen tekst een karakterbeschrijving van de belangrijkste personen, informatie over hun relaties en een belangrijk gebeuren en schrijven met behulp van deze gegevens zelf een verhaal;
- de leerlingen krijgen het begin van een mogelijk verhaal in het populaire genre en schrijven een verhaal in dit genre (b.v. crime, horror, science fiction, liefde etc.);
- de leerlingen krijgen de achterflap van een tekst (een door de docent gemaakte achterflap) en schrijven op, wat voor een verhaal ze verwachten;
- de leerlingen krijgen de titel van de tekst en geven aan welke associaties die oproept;
- nadat de tekst door de leerlingen gelezen is, wordt hij voorgelezen door de docent of door een leerling die het lezen van de tekst heeft voorbereid; daarna wordt de tekst via band of plaats gepresenteerd.

x geldt vooral voor lagere klassen

xx geldt vooral voor hogere klassen

2. Variatie in het verzamelen van evaluatieve uitspraken

- de leerlingen geven aan wat ze van de tekst vinden (mondeling of schriftelijk): algemene indruk of zaken die ze erg goed of erg slecht vinden;
- de leerlingen kiezen uit een aantal uitspraken van evaluatieve aard, die door de docent gegeven zijn;
- de leerlingen krijgen bij de tekst een positieve of negatieve recensie en geven hierop commentaar;
- de leerlingen maken een collage van woorden, zinnen, passages die ze erg goed/erg slecht vinden en illustreren/becommentariëren die.

3. Variatie in het verzamelen van uitspraken van interpretatieve en associatieve aard

- de leerlingen laten verwoorden waar het voor hen om gaat in de tekst: mondeling/schriftelijk; visueel, b.v. door tekening, foto, tableau vivant; fonisch, door muziek;
- de leerlingen associatief een of meer woorden laten noemen die zij passend achten bij hun ervaring van de tekst;
- de leerlingen laten aangeven wat hen het meest aanspreekt (b.v. door een woord, zin, passage, dialoog of beschrijving te laten onderstrepen, of een gebeurtenis, personage of aspect te laten noemen) (36);
- de leerlingen een aantal mogelijke uitspraken van interpretatieve aard over de tekst geven en ze hieruit laten kiezen;
- de tekst presenteren met daarbij de behandeling van eenzelfde thematiek in een ander medium (krant, beeldhouwkunst, schilderkunst, film-kunst, fotografie). De leerlingen denken na of de media al dan niet bij elkaar passen;

ICH

Manfred Mai

Heute haben mich meine Eltern
neu eingekleidet.

Neues Hemd.

Neuer Pulli.

Neue Jacke.

Neue Hose.

Neue Schuhe.

Meine Mutter
und die Verkäuferinnen
haben immer gesagt,
alles passe gut zusammen -
und zu mir.

Aber,
wenn ich die neuen Sachen trage,
ist mir ganz komisch.
Ich weiß gar nicht mehr,
ob ich noch ich bin. (37)



Das obenstehende Bild hat Günter
Blum, Heidelberg, gemalt. Es hat,
dies sei ausdrücklich vermerkt,
nichts mit dem Text von Manfred
Mai zu tun, aber es paßt viel-
leicht doch. Oder?

- teksten presenteren met een aantal foto's, tekeningen, stukjes muziek, en leerlingen laten kiezen welke foto etc. het best bij hun leeservaringen past;
 - gedicht verschillend voorlezen; de leerlingen kiezen voor een bepaalde voordracht;
 - titel van de tekst weglaten en de leerlingen een andere titel laten kiezen; titel weglaten en leerlingen een aantal titels geven waaruit ze kunnen kiezen; titel handhaven en leerlingen een oordeel laten geven over de titel;
 - de docent geeft vragen/opdrachten die het nadenken van de leerlingen op gang brengen over een aantal belangrijke aspecten, zonder dat daarbij de eigen inbreng van de leerlingen tekort wordt gedaan.
- Deze werkwijze is aan te bevelen als uit reacties van evaluatieve aard al blijkt, dat de tekst als moeilijk wordt ervaren.

4. Variaties bij de interpretatie

Wat bij de interpretatie van de tekst aan de orde komt, wordt - zoals eerder reeds beschreven - enerzijds bepaald door de leeservaring van de leerlingen en anderzijds door die van de docent. Ook hier is het mogelijk, anders dan uitsluitend met besprekingsactiviteiten bezig te zijn. Ik geef enkele voorbeelden:

de leerlingen schrijven zelf:

- zij beschrijven heel precies hoe zij zich een personage, een locatie, een situatie voorstellen;
- zij monteren niet verwoorde gedachten (motieven), gevoelens van personen in de tekst d.m.v. een 'innerer Monolog';
- zij werken weinig belichte zaken uit het leven van een personage verder uit en monteren die in de tekst;
- zij schrijven b.v. bij een Kurzgeschichte een begin of een einde;
- zij veranderen de tekst overeenkomstig hun opvattingen over wat zij beter vinden;
- zij herschrijven situaties vanuit het perspectief van een ander personage;
- zij brengen de inhoud van de tekst over in een ander genre.

dramatische werkvormen:

- de leerlingen kiezen voor een bepaalde rol, bereiden zich daarop voor en medeleerlingen kunnen vragen naar motieven voor hun gedrag;

- de leerlingen spelen personages en medeleerlingen vragen naar hun mening over medepersonages;
- de leerlingen spelen scènes; verplaatsen scènes vanuit de fictie naar werkelijkheid naar hun levenssituatie, vanuit het fictie naar het heden;
- de leerlingen presenteren de tekst door passages voor te lezen en passages te spelen;
- de leerlingen spelen mogelijke aflopen.
visualiseren d.m.v. tekeningen, foto's etc.
- de leerlingen tekenen locaties, personages, situaties of zoeken hiervoor passend beeldmateriaal;
- de leerlingen maken strips die belangrijke aspecten van de tekst duidelijk laten uitkomen (relatie-strip; spannings-curve-strip; hoogtepunten-strip; strip van belangrijke situaties).

5. Variaties bij de waardering

De bij 2 genoemde variaties zijn ook hier bruikbaar. Wel is het zo, dat meer aandacht aan de motivering moet worden besteed. Andere mogelijkheden:

- recensie schrijven;
- cijfer voor de tekst laten geven en dit laten motiveren;
- schrijven waarom men de docent wel of niet aanraadt de tekst het komend jaar te behandelen;
- een goed-en-slecht-collage maken;
- een poster maken die het oordeel duidelijk laat zien;
- posters, collages maken die een reactie van instemming of afkeuring zijn op gedrag, uitspraken etc. in de tekst.

De genoemde variaties in de werkvormen beogen geenszins een volledig beeld te geven. Ze laten slechts een aantal mogelijkheden zien om binnen de lessen te variëren tussen luisteren naar, praten over en zelf iets doen. Duidelijk zal verder zijn, dat de werkvormen niet altijd streng naar fasen te scheiden zijn; er bestaat overlapping. De hier geboden mogelijkheden variatie aan te brengen in de tekstverwerking, gelden niet alleen voor korte teksten. Ze zijn ook bij langere teksten te gebruiken. Bij romans en toneelstukken kan men b.v. per aantal thuis te lezen bladzijden een verwerkingsopdracht formuleren (38).

Om tijd te sparen en om redenen van motivationele aard kan men langere teksten m.i. het beste voornamelijk thuis laten lezen. Ook in de literatuur is hiervoor gepleit (zie par. 2.3.3). Uit de enquêtegegevens is al gebleken, dat de meerderheid van de docenten de langere teksten nog voornamelijk hardop klassikaal laat lezen (zie par. 3.4.2.9.).

De bovengenoemde werkvormen bieden ook mogelijkheden voor groepswerk. Op de voor- en nadelen hiervan is in par. 2.5.3. al gewezen.

Niet alle werkvormen zullen voor alle leerlingen even geschikt zijn. We kunnen hiermee rekening houden, door de leerlingen bij een tekst enkele mogelijkheden voor te leggen waaruit ze kunnen kiezen. Dit geldt uiteraard ook voor de groeperingsvormen. Van de mogelijkheid de leerlingen te betrekken bij de keuze van de werk- en groeperingsvormen wordt in de praktijk nog nauwelijks gebruik gemaakt (zie par. 3.4.2.9.).

Wat de voertaal bij de tekstverwerking betreft, heb ik mij in par. 2.5.6. al een voorstander getoond van het gebruik van die taal die de leerlingen in staat stelt zich zo optimaal mogelijk te uiten.

Tenslotte.

bij het ontwerpen van lessen met studenten stel ik nogal eens vast, dat ze maar weinig aandacht schenken aan de vraag wat nu op basis van hun receptie van de tekst zinvol is om te behandelen. Men heeft vooral aandacht voor methodische zaken hoe kan ik de tekst zo plezierig mogelijk brengen? Het gevaar dreigt, dat de tekst in dienst komt te staan van de leuke werkvorm. Ook zal men zich telkens moeten afvragen, of datgene wat de tekst te bieden heeft wel in verhouding staat tot de activiteiten die men de leerlingen laat verrichten. Bepaalde werkvormen blijken verder alleen maar geschikt voor gebruik in blokuren, omdat leerlingen nogal wat tijd nodig hebben om op gang te komen. Ik denk hier met name aan de productief-creatieve werkvormen. Tenslotte dient men bij de keuze van de werkvormen rekening te houden met het soort tekst dat men aanbiedt. Zo is b.v. niet elke tekst geschikt om te verknippen. Iemand die een inтриeste tekst als 'Abschied' van Peter Weiss (39) verknipt en de leerlingen de stukjes in de naar hun mening juiste volgorde laat leggen, om zo na te gaan of ze de ontwikkeling in de houding van de hoofdpersoon tot zijn vader zien, heeft m.i. weinig affiniteit met literatuur (voor overige kritische opmerkingen zie par. 2.5.).

5.6.3. Enkele lesmodellen ter illustratie

In deze paragraaf beschrijf ik, uitgaande van 2 teksten voor de onderbouw en 1 voor de bovenbouw, enkele mogelijkheden tot variatie in de werkvormen. Voor geëvalueerde uitwerkingen van andere mogelijkheden verwijs ik naar de in 1983(d) door Thijssen gepubliceerde evaluaties van zijn reeks populaire leessmaken en naar de in 1984 verschenen dissertatie van K.F. Flippo *Lessen in Literatuur*. Bij Thijssen vindt men vooral mogelijkheden voor langere teksten, bij Flippo voor korte teksten.

Bij Thijssen vindt men aansluitend bij de teksten ook tips voor en evaluaties van teksten die de leerlingen zelfstandig kunnen lezen.

5.6.3.1. Ernst A. Ekker, *Fernseharchen* Nr. 2

Opm.:

In de titel van de tekst zoals die aan de leerlingen is aangeboden, is de toevoeging Nr. 2 weggelaten, omdat Nr. 1 niet behandeld werd.

Herr B. mochte mit seiner Frau sprechen. Aber sie sieht gerade fern und sagt deshalb "Psssst!"

Herr B. ist einige Zeit still. Als er wieder zu reden anfangen will und sie wieder "psssst!" sagt, verläßt er die Wohnung.

Seine Frau bemerkt das gar nicht.

Herr B. setzt sich in den Wagen und fährt zu seiner Tochter Ilse. Ilse ist verheiratet. Sie wohnt am anderen Ende der Stadt. "Wie schon, dich mal wiederzusehen!" ruft sie und führt ihren Vater ins Wohnzimmer. Ihr Mann sagt auch "Schon, dich mal wiederzusehen! Wie geht's?"

Doch als Herr B. zu erzählen anfangen will, wie es ihm geht, ruft Ilse "Psssst!" Denn sie sieht fern. Und auch ihr Mann sieht fern. Nach einer Weile rauspert sich Herr B. Aber da deutet ihm sowohl Ilse als auch ihr Mann "Pst!"

Herr B. geht wieder, ohne daß dies jemandem auffällt.

Herr B. setzt sich in den Wagen und fährt ins Gebirge. Seine Eltern leben in einem entlegenen Dorf. Er freut sich darauf, nach so langer Zeit mit ihnen sprechen zu können.

"So eine Überraschung!" rufen die Eltern wie aus einem Munde. "Aber wir haben auch eine Überraschung für dich!" Und stolz zeigen sie auf einen Fernsehapparat. "Das hattest du wohl nicht erwartet, was? Ja, ja, der Fortschritt!" Und nun sitzen sie zu dritt vor dem Fernseher.

Herr B. erzählt und erzählt und erzählt. Und auf einmal bemerkt er, daß die beiden ihn gar nicht hören. Fasziniert starren sie auf die bewegten Bilder.

Herr B. setzt sich in den Wagen und fährt nach Hause. Seine Frau sieht noch immer (oder schon wieder) fern. Er ruft Karl an, seinen besten Freund. Karl wohnt mehr als zweitausend Kilometer entfernt in einem anderen Land. Ob er am Wochenende Zeit für ihn habe?

"Klar, komm nur! Prima!" sagt Karl.

Am Wochenende setzt sich Herr B. in den Wagen, fährt zum Flughafen und fliegt in das andere Land.
Karl und seine Familie freuen sich über den Besuch. Sie sitzen gemütlich beisammen. Der Fernseher läuft. Niemand sagt "pssssst". - Weil Herr B. so höflich ist und nicht redet. Nach ein paar Stunden lügt Herr B. "Tut mir leid, jetzt muß ich wieder zurückfliegen."
"Schade", sagt Karl. "Gerade jetzt, wo das Programm am spannendsten wird!"
Herr B. hat bis heute noch keine Gelegenheit gehabt, mit jemandem zu sprechen. (40)

1. Mijn interpretatie

Mijnheer B. wil met zijn vrouw praten. Die wil bij het tv-kijken echter niet gestoord worden. Mijnheer B. gaat vervolgens naar zijn getrouwde dochter, dan naar zijn ouders en tenslotte naar zijn beste vriend die tweeduizend kilometer ver weg woont. Overal wordt hij gastvrij ontvangen, maar tot een gesprek komt het nergens, omdat overal de tv aanstaat. Het verhaaltje eindigt met de mededeling, dat mijnheer B. tot op dit moment nog met niemand heeft gesproken.

De titel van het sprookje zou voor mij kunnen zijn 'mislukte poging tot menselijk contact'. De vraag die ik mij als lezer gesteld heb is, had mijnheer B. in zijn pogingen tot menselijk contact anders moeten of kunnen handelen? Zijn de signalen die hij geeft niet te zwak? Moet hij niet gewoon zeggen wat hij wil? Zelfs zijn beste vriend verzwijgt hij de reden van zijn komst en hij liegt zelfs om hem te ontzien.

Ekker kiest bij de verwoording van zijn thematiek de vorm van het moderne sprookje; mijnheer B. is de man die erop uittrekt om met mensen te praten en hiertoe drie pogingen onderneemt, maar in tegenstelling tot wat in het traditionele sprookje het geval is, ook bij de derde - meestal de moeilijkste poging - geen succes heeft.

2. Mijn waardering

Ik heb plezier beleefd aan het verrassende effect van de verwoording van eigentijdse problematiek door middel van een sprookje. Het vervreemdend effect hiervan zet tevens aan tot nadenken.

3. De geschiktheid van de tekst en wat ik aan de orde wil stellen

Om de geschiktheid van de tekst te testen, is deze voorgelegd aan een aantal HAVO-leerlingen in het begin van het eerste trimester van de derde klas

(41). De resultaten zijn gebruikt voor het hieronder beschreven lesmodel. Ik geef echter eerst enkele reacties van leerlingen die exemplarisch zijn.

'De tekst vind ik wel aardig, omdat hij een beetje leuk is, dus best geestig/lachwekkend. De tekst zelf is niet zo moeilijk, dat viel wel mee, op een paar zinnen na. Het laatste stuk bij Karl snap ik niet zo goed. De tekst was verder wel leuk.'

'Het was een leuk verhaal en er zit ook wel veel waarheid in, want heel veel mensen die zitten dag in dag uit aan de t.v. gekluisterd. Ik zelf zou thuis de antenne uit de t.v. getrokken hebben of de stroom uitgeschakeld of geen t.v. kopen.'

'Ik vind het verhaal waardeloos. Er komen weinig belevenissen in het verhaal voor. Ook het slot is erg slecht. Er zit eigenlijk helemaal geen einde aan. De inhoud vind ik saai.'

'Ik vind het wel een leuk verhaal. Alleen gebeurt er niet veel. Het is wel makkelijk om te lezen.'

'Ik vond het een leuk verhaal, omdat het verhaal wel iets waars in zich heeft want als jij niets aan een tv-programma vindt en de rest van de familie wel en je wilt praten, dan krijg je een opmerking naar je hoofd en dan word je boos en dan weet je het wel weer.'

Uit de reacties kan men opmaken, dat

- de leerlingen over het algemeen wel plezier zullen beleven aan het lezen van het sprookje,
- de leerlingen de tekst over het algemeen direct op hun concrete situatie betrekken. De tekst biedt iets herkenbaars,
- het taalgebruik voor de leerlingen over het algemeen niet veel problemen zal opleveren;
- de wijze van verwoorden voor een aantal leerlingen nieuw is: geen actie, geen happy end c.q. duidelijk einde,
- de leerlingen over het algemeen geen verband zullen leggen met hun kennis van het genre sprookje.

De confrontatie met het moderne sprookje biedt de leerlingen de mogelijkheid kennis te maken met een nieuw aspect van literair verwoorden: bewustmaking door vervreemding.

Er kan aansluiting gezocht worden bij reeds aanwezige kennis van het sprookje. Het moderne sprookje is in de Duitstalige literatuur een veel gebruikt genre. Leestips voor leerlingen van het derde-klas-niveau zijn moge-

lijk (42). De problematiek zal over het algemeen wel herkenbaar zijn op het concrete niveau van 'wanneer er tv gekeken wordt, moet je je mond houden'. Mij lijkt, dat van hieruit een nadenken over de diepere zin van het sprookje zeker op gang kan komen.

4. De verwerking van de tekst

Ik kies voor een voorgestructureerde verwerking. De voordelen hiervan zijn:

- de verwerking is gemakkelijker;
- men kan rekening houden met 'negatief' reagerende leerlingen en hen toch bij de tekst betrekken.

Uiteraard is een voorgestructureerde verwerking alleen mogelijk, wanneer men voldoende inzicht heeft in de receptie van de tekst door de leerlingen. Dit is bij 'Fernsehmärchen' het geval.

De leerlingen krijgen de tekst aangeboden met de volgende opdrachten:

I. Wat vind je van de tekst?

1. saai
2. grappig/leuk etc.
3. begrijp er niets van
4. kan ik niet zeggen, want ik begrijp niet wat bedoeld is
met
5. andere mogelijkheid:

.

II. De titel is goed gekozen,

1. omdat het een verhaaltje is van een televisieprogramma voor kleine kinderen
2. omdat het een sprookje is waarin de televisie een rol speelt
3. omdat de mensen als betoverd naar de televisie zitten te kijken
4. andere reden:

.

III. Maak een keuze uit de volgende uitspraken:

1. ik had een heel ander einde verwacht, omdat ...
2. als ik de schrijver was geweest, had ik het verhaal als volgt laten aflopen ... en wel omdat ...
3. een ander einde is niet mogelijk, omdat ...

IV. Welke uitspraak past voor jou het beste bij de tekst?

1. mensen denken alleen maar aan zichzelf
2. je kunt die man niet helpen, want hij zegt niet wat hij wil
3. wanneer de meerderheid televisie wil kijken, moet een minderheid zich daarbij neerleggen
4. de man had het toestel moeten uitdraaien
5. een andere uitspraak:

.

Alternatieven: men kan de titel en de opdrachten II en IV weglaten en de leerlingen zelf een titel laten bedenken. Juist omdat het sprookje afwijkt van wat men normaliter verwacht, kan men ook het einde weglaten (vanaf 'Der Fernscher läuft'). De leerlingen krijgen de opdracht zelf het sprookje af te schrijven.

5. Fasen bij de verwerking:

1. de tekst stil laten lezen, het globale tekstbegrip toetsen, zelf nog een keer voorlezen;
2. opdrachten laten maken;
3. klassikale bespreking van de resultaten, waarbij de docent de zaken die hij belangrijk acht, inbrengt;
4. leestips geven.

5.6.3.2. Manfred Mai, Ich

Het onderstaande model laat een mogelijkheid voor productief-creatieve verwerking van de tekst zien. Het model is bedoeld voor de onderbouw.

Ich

Manfred Mai

Heute haben mich meine Eltern
neu eingekleidet.
Neues Hemd.
Neuer Pulli.
Neue Jacke.
Neue Hose.
Neue Schuhe.



Das nebenstehende Bild
hat Günter Blum, Heidel-
berg, gemalt. Es hat, dies
sei ausdrücklich vermerkt,
nichts mit dem Text von
Manfred Mai zu tun, aber es
paßt vielleicht doch. Oder?

Meine Mutter
und die Verkäuferinnen
haben immer gesagt,
alles passe gut zusammen –
und zu mir.
Aber,
wenn ich die neuen Sachen trage,
ist mir ganz komisch.
Ich weiß gar nicht mehr,
ob ich noch ich bin. (43)

1. Mijn interpretatie

Het gedicht gaat over het kopen van kleding. Ouders - en verkoopsters - maken uit wat bij hem past, zonder de ik-persoon te vragen naar zijn mening. Dit resulteert in de vraag van de ik-persoon of 'ich noch ich bin'. Hij voelt zich in zijn identiteit aangetast.

2. Mijn waardering

Het gedicht is op een bepaalde wijze in versregels ingedeeld. De manier waarop dit gebeurt is, verhoogt voor mij in belangrijke mate het effect van wat gezegd wordt. Deze werking als gevolg van de wijze waarop het gedicht in versregels is ingedeeld, bepaalt mijn waardering.

3. De geschiktheid van de tekst en wat ik aan de orde wil stellen

De tekst blijkt naar taalgebruik en de verwoorde problematiek geschikt voor een tweede of derde klas (44). Wanneer men leerlingen spontaan naar reacties vraagt, krijgt men over het algemeen als antwoord 'gemakkelijk', 'simpel', 'zo kan ik het ook'. Ieder met ervaring in de onderbouw weet, dat bij deze reacties de docent zijn opmerking over het effect als gevolg van de wijze waarop het gedicht in versregels is ingedeeld, het beste achterwege kan laten. Het is allemaal veel te theoretisch. Daarom is gekozen voor een andere verwerking, nl. voor inzicht via ervaren.

4. De verwerking van de tekst

Inleiding door de docent.

'Een kenmerk van veel gedichten is het rijm. Een ander kenmerk is dat regels op een bepaalde manier geplaatst zijn.

Je kunt zeggen, dat een gedicht de enige tekst is waarbij de schrijver tegen een uitgever zegt, wat van de bladzijde wit moet blijven (45).

Ik heb hier een gedicht waarvan de uitgever - waarschijnlijk omdat het niet rijmt - vergeten is, dat het een gedicht is. Hij heeft alle regels achter elkaar gedrukt. Hoe denken jullie dat de regels moeten staan?'

De leerlingen hebben in groepjes gewerkt, omdat de resultaten anders niet te verwerken zijn.

De tekst zoals die is aangeboden

Manfred Mai - 'Ich'

Heute haben mich meine Eltern neu eingekleidet. neues Hemd. neuer Pulli. neue Jacke. neue Hose. neue Schuhe. Meine Mutter und die Verkäuferinnen haben immer gesagt, alles passe gut zusammen - und zu mir. Aber, wenn ich die neuen Sachen trage, ist mir ganz komisch. Ich weiss gar nicht, ob ich noch ich bin.

Hieronder staat wat de leerlingen ervan gemaakt hebben.

2 HAVO (46)

Heute haben mich meine
Eltern neu eingekleidet.
Neues Hemd, neuer Pulli
Neue Jacke neue Hose neue
Schuhe
Meine Mutter und die Ver-
kauferrinnen haben immer
gesagt
Alles passe gut zusammen
und zu mir
Aber wenn ich die neuen
Sachen trage
Ist mir ganz komisch
Ich weiß gar nicht mehr
Ob ich noch ich bin.

Manfred Mai

"Ich"

Heute haben mich meine Eltern neu ein-
gekleidet: neues Hemd, neuer Pulli, neue Jacke,
neue Hose, neue Schuhe.

Meine Mutter und die Verkäuferinnen haben
immer gesagt, alles passe gut zusammen,
und zu mir.

Aber, wenn ich die neuen Sachen trage,
ist mir ganz komisch
Ich weiß gar nicht mehr, ob ich noch ich bin.

(Jurgen, Edwin)

Ich

Heute haben mich meine Eltern neue eingekleidet
Neues Hemd, neuer Pulli, neue Jacke, neue Hose, neue Schuhe.

Meine Mutter und die Verkäuferinnen haben immer gesagt
Alles passe gut zusammen und zu mir.

Aber, wenn ich die neuen Sachen trage
Ist mir ganz komisch.

Ich weiss gar nicht mehr
Ob ich noch ich bin.

(Frijdel en José)

3 VWO

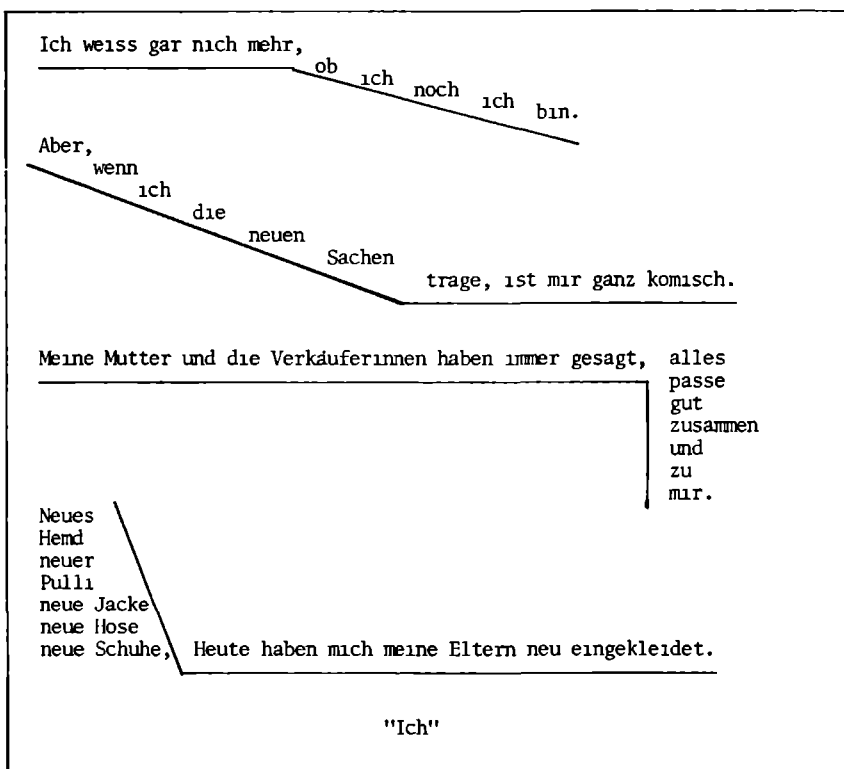
Ich

Heute
habe mich meine Eltern
neu eingekleidet:
neues Hemd,
neuer Pulli,
neue Jacke,
neue Hose
neue Schuhe.
Meine Mutter
und
die Verkäuferinnen
haben immer gesagt,
alles
passe gut zusammen
und zu mir.

Aber,
Wenn ich die neuen Sachen trage,
ist mir ganz komisch.

Ich
weiss gar nicht mehr
ob ich
noch ich bin.

(Walter + Paul)



De verschillende versies zijn vermenigvuldigd en vervolgens vergeleken met het origineel, waarbij de leerlingen konden aangeven wat ze nu het beste vonden en waarom. Al vergelijkend kregen ze inzicht in de functie van de plaats van de woorden. Aansluitend is de tekst vergeleken met het schilderij en zijn leestips verstrekt voor gedichten.

5.6.3.3. Sylvia Pukallus, Schatten

Het onderstaande model is bedoeld voor de bovenbouw.

Zweifellos gibt es Leute, die Ihnen das alles besser verstandlich machen konnten als ich, Sie dürfen nicht vergessen: Ich gehore zu jenen, die Glück hatten an jenem 6. August.

Da stand eben noch ein kleiner Junge, Ihr Sohn, nehme ich an, blond, blaue Augen, die hinter den runden Brillengläsern noch größer wirkten. Ungefähr acht Jahre, nicht wahr? Mein Sohn war sechs, ein schmales Kerlchen, dunkelhaarig freilich, und zwei Monate später sollte seine Schwester zur Welt kommen; oder sein Bruder. Ich hatte ihn an der Hand, an jenem 6. August morgens um halb neun.

Vielleicht ist es die Erinnerung an meinen Jungen und das ungeborene Mädchen - es war sicher ein Mädchen, wir hatten uns so sehr eines gewünscht -, die mich veranlaßt, mich an Sie zu wenden. Wissen Sie, gewöhnlich rede ich nicht viel. Worte scheinen ein so unzureichendes Mittel zu sein.

Auf jeden Fall, ich frage Sie, warum Sie Ihren Sohn eben so entrustet bei der Hand nahmen und in die Vorhalle schickten - was erregte so stark Ihren Zorn? Daß sich ein Kanonenrohr auf ihn richtete? Daß Polizisten in vielerlei Uniformen Menschen verschiedener Völker niederknuppelten? Daß einer davon einer schwarzen Frau in den Leib trat? Daß ein anderer einem Jungen Mann, der zum Schutz die Arme über den Kopf hob, mit dem Zuruf 'Take this!' ein Auge ausschlug? Daß das Kanonenrohr feuerte? Daß die Wasser sich teilten, um Raketen zum Himmel zu senden, die andere Flugobjekte in einer Feuerorgie bersten ließen? Warum sollte Ihr Sohn nicht die brennenden Häuser sehen und den Vater, der sein halbnacktes, verwundetes Kind herastrug? Sicher, schon ist es nicht anzusehen. Ist es deshalb weniger wahr?

Man würde das den Kindern gerne ersparen, da haben Sie recht. Aber warum sollte Ihr Sohn das nicht sehen, verstehen Sie, solange er sehen kann? Vielleicht muß er es sehen, um auch in etlichen Jahren noch sehen, hören, riechen, fühlen, lieben und leben zu können? Nimmt er an Bildern Schaden oder an der Wirklichkeit? Mein Sohn sieht nichts mehr seit jenem 6. August. Und meine Tochter wurde nie geboren. Und dennoch: Wir gehören zu jenen, die Glück hatten.

Andere hatten dieses Glück nicht. Sie schrien aus versengten Kehlen nach Wasser und versuchten, ihre Wunden mit dem eigenen Urin zu kühlen. Sie besaßen keine Augen mehr zum Weinen und schon gar nicht zum Sehen, keine Mäuler mehr, nicht zum Schreien oder zum Trinken oder um das Unbeschreibliche Lend zu berichten...

Ihr Sohn soll so etwas nicht sehen? Bedenken Sie doch: Wir haben noch Glück gehabt, wir waren unter den 350 000, die an jenem 6. August 1945 in Hiroshima sofort starben. Soll Ihr Junge so ein Glück teilen? Haben Sie ihn dafür geboren?

Es wird nicht genügen, die Kinder an die Hand zu nehmen. Ich hatte meinen Sohn an der Hand; es hat ihm nichts genutzt.

Sie sind zornig und emport, während Sie diesen Film sehen. Zornig auf wen? Auf jene, die einem Kind solche Bilder zumuten? Warum richten Sie Ihren Zorn nicht gegen jene, die für die Realität verantwortlich waren und sind?

Ich meine - und ich habe heute das Recht, meine tonlose Stimme zu erheben -, die Menschen auf dieser Welt müssen diese Bilder sehen. Sie müssen wissen, was sie erwartet, wenn sie weiterhin ihre Augen verschließen und schweigen. Auch ihre Kinder müssen sehen, sehen lernen, um die Gefahren zu erkennen, ihnen begegnen zu können. Um zu handeln. Es genügt nicht mehr, an den Händen der Mutter zu gehen. Die Zuflucht, die diese Hände, die tausend Hände bieten, was bedeutet sie gegen die Bombe?

Bitte Sagen Sie nicht, Hiroshima sei weit weg und der August 1945 lange her. Bedenken Sie: Unweit dieser Großstadt an einem Fluß namens Rhein

lagern an der Grenze zu den Niederlanden mehrere tausend Atomsprengköpfe; im Jahre 1976 fraß sich ein Waldbrand auf die Munitionslager zu. Atomsprengköpfe, wie man sagt, zum Schutz der Bevölkerung. Selbst der Schutz meiner Hände war mehr wert.

Ich habe schon zuviel geredet. Sie müssen es selber sehen. Damit Sie zu verhindern vermögen, damit Ihr Sohn verhindern kann, daß Sie beide es erleben.

Jetzt kommt gleich mein Bild. Da. Sehen Sie - der Schatten an der Wand ist von mir, meinem Sohn und meiner ungeborenen Tochter. Der Schatten, den die Hitzewelle der Atombombe an die Mauer warf, als unsere Körper verglühten. Nur ein Schatten ist geblieben.

Und vergessen Sie nicht: Im Vergleich zu vielen anderen haben wir noch Glück gehabt. (47)

Aanvullende informatie 1.

De flits van de primitieve atoombom, die in 1945 in Hiroshima ontplofte, etste voor altijd de schaduwen van een soldaat en een ladder op een muur op drie kilometer afstand van de ontploffing.



Aanvullende informatie 2.

Brief van de schrijfster van 'Schatten'



SYLVIA PUKALLUS
AM KLEIANSKREUZ 27
4000 DUSSELDORF 31
TEL. 0211 4018 03

22. April 1983

Herrn
M. Thijssen
Instituut Duits
Katholieke Universiteit
Erasmusplein 1
6500 HD NIJMEGEN
Niederlande

Sehr geehrter Herr Thijssen!

Über Herrn Jeschke erhielt ich heute eine Kopie Ihres
Briefes vom 29. März dieses Jahres.

Selbstverständlich können Sie meinen Text "Schatten"
in Ihrem Vorlesungsabdruck gerne übernehmen, und ich
würde mich sehr freuen, wenn Sie mir ein Exemplar zu-
kommen ließen. Die Geschichte entstand damals unter
dem Eindruck starker Betroffenheit und ist heute an-
gesichts der drohenden Raketenstationierung leider
nach wie vor aktuell. Insofern bin ich glücklich, wenn
sie weitere Verbreitung findet.

Mit freundlichen Grüßen

Sylvia Pukallus

1. Mijn interpretatie

Een vrouw die met haar nog ongebooren kind is omgekomen bij de val van de bom op Hiroshima, reageert op een moeder die haar zoontje verbiedt naar een tv-programma te kijken waarin geweld voorkomt. De vrouw doet een dringend beroep op de moeder, de ogen niet te sluiten voor geweld, maar zich hiertegen te wapenen. Ze vertelt wat voor een afschuwelijke dood mensen na de val van de bom op Hiroshima gestorven zijn en wijst op het gevaar voor herhaling: 'Bitte sagen Sie nicht, Hiroshima sei weit weg und der August 1945 lange her. Bedenken Sie: Unweit dieser Großstadt an einem Fluß namens Rhein lagern an der Grenze zu den Niederlanden mehrere tausend Atomsprengkopfe; im Jahre 1976 fraß sich ein Waldbrand auf die Munitionslager zu. Atomsprengkopfe, wie man sagt, zum Schutz der Bevölkerung.' De tekst is een monoloog bestaande uit: vragen die de vrouw aan de moeder stelt, mogelijke antwoorden van de moeder en reacties hierop van de vrouw. De tekst heeft duidelijk een persuasieve functie. Het is een oproep iets te ondernemen tegen degenen die verantwoordelijk zijn voor het geweld. 'Sie sind zornig und emport, während sie diesen Film sehen. Zornig auf wen? Auf jene, die einem Kind solche Bilder zumuten? Warum richten Sie Ihren Zorn nicht gegen jene, die für die Realität verantwortlich waren und sind?' De tekst richt zich in de eerste plaats tot de vrouw als moeder: 'Ihr Sohn soll so etwas nicht sehen? Bedenken Sie doch Wir haben noch Glück gehabt, wir waren unter den 350.000, die an jenem 6. August sofort starben. Soll Ihr Junge so ein Glück teilen? Haben Sie ihn dafür geboren?' De tekst boeit door de nieuwsgierigmakende verwijzing (spanning), de indringende vragen en de emotionerende afschuwelijke gebeurtenissen. Het einde is schokkend: de vrouw en haar nog ongebooren kind zijn alleen als schaduwen op een muur overgebleven.

2. Mijn waardering

Pukallus benadert de problematiek vanuit een ander en ook verrassend perspectief met een voor mij emotionerend en ook wel bewustmakend effect. Niet de politiek met de 'balance of power' en het versluisende taalgebruik zijn aan het woord, maar een mens die het allemaal heeft meegemaakt. Van de andere kant constateer ik, dat Pukallus om de lezer te overtuigen naar middelen grijpt waarvan men als lezer het persuasieve doel te sterk aanvoelt: de retorische truc van vraag en antwoord, sentimentaliteiten als 'wir hatten uns so sehr eines gewünscht.'

Ik vind er iets te veel jacht op effect in zitten.

3. De geschiktheid van de tekst en wat ik aan de orde wil stellen

De tekst is getest in HAVO-4, VWO-4 en VWO-5 (48). De indruk bestaat dat de tekst voor de vierde klassen wat te moeilijk is (woorden, perspectief). Gezien mijn uitleg en waardering, zou ik bij de behandeling willen ingaan op de visie die verwoord is en de wijze waarop dit is gebeurd.

4. De verwerkingen van de tekst

Eerst wordt nagegaan, wat de leerlingen over Hiroshima weten. Waar nodig wordt deze kennis aangevuld. Hierna worden enkele woorden gegeven die voor het begrip van de tekst essentieel zijn en waarvan de leerlingen de vertaling vermoedelijk niet kennen en niet kunnen raden op grond van de contextgegevens. De leerlingen lezen hierna voor zichzelf de tekst. Nadat de tekst gelezen is, worden vragen gesteld om het globale begrip te toetsen. De tekst wordt daarna voorgelezen door de docent. De leerlingen krijgen dan de volgende opdracht voor groepswork

'In de discussie over de tekst hoor je vaak twee meningen de ene groep lezers vindt, dat Pukallus de lezers en vooral lezeressen een bepaald standpunt probeert op te dringen en daarbij allerlei middelen van manipulatieve aard niet schuwt. De andere groep vindt het heel verhelderend, dat Pukallus de problematiek van de atoombewapening van een andere kant benadert, dan gewoonlijk wordt gedaan in bijv. krant artikelen, pamfletten of televisiedebatten. Probeer voor jezelf eens een geargumenteerd standpunt te formuleren.'

De verslagen worden ingeleverd. De docent verwerkt de verslagen. Bij de bespreking van de standpunten in de volgende les brengt de docent ook zijn opvattingen in. Als alternatief is het ook mogelijk, een recensie voor te leggen:

'S. Pukallus balanceert met haar verhaal tussen literatuur en een pamflet van de vredesbeweging. Het is duidelijk, dat ze mensen en vooral vrouwen van haar afkeer van geweld, in dit verband atoomwapens, wil overtuigen. De middelen die ze hiervoor gebruikt, zijn niet altijd even fijntjes: Pukallus manipuleert door in te spelen op het sentiment van vooral de niet geïnformeerde vrouw!'

De procedure is verder zoals bij de eerste opdracht.

Voor beide opdrachten geldt, dat leerlingen niet gestuurd worden, maar vanuit hun betekenistoekenning en waardering kunnen reageren. Na de bespreking van de tekst wordt de brief van Pukallus gelezen.

Als leestips kan de docent verwijzen naar andere teksten die een science-fiction-achtige verwoording verbinden met maatschappij-kritiek.

Enkele afsluitende opmerkingen bij de modellen

1. Voor alle modellen geldt, dat de tekstverwerking gebaseerd is op verzamelde reacties van leerlingen. Het voordeel hiervan is, dat de tekstverwerking efficiënter kan gebeuren. Natuurlijk kan men de plank misslaan. Een bepaalde klas kan heel anders reageren, dan men eigenlijk verwacht. Ik vind dit geen bezwaar. Wanneer leerlingen weten, dat de docent hen als lezers met hun vragen en opmerkingen serieus neemt, kan de samenwerking een dergelijke misser wel verdragen.

We hoeven ons dan trouwens ook niet zo voorzichtig op te stellen met het geven van eigen interpretaties en waarderingen. Wanneer in de klas duidelijk is, hoe serieus men elkaar neemt, mag de docent best de les binnenkomen met de opmerking 'Jongens en meisjes, dit is het beste korte verhaal dat ik de laatste tijd gelezen heb' of 'Dit is het slechtste gedicht dat mij het afgelopen jaar onder ogen is gekomen.'

Nogmaals de leerlingen moeten wel duidelijk weten, dat ze als gesprekspartners worden gezien en niet als degenen die moeten zeggen wat de docent graag wil horen. Hierover bestaat niet altijd duidelijkheid.

2. Voor alle gegeven opdrachten geldt, dat ze de leerlingen voldoende ruimte (moeten) laten voor een eigen inbreng.
3. Uit de opdrachten blijkt ook, dat velerlei aspecten van het fenomeen literatuur aandacht krijgen, wat ook in overeenstemming is met de keuze voor een brede vorming (zie par. 5.2.) (49).

5.7. De toetsing

Uit de enquête is gebleken, dat de toetsing voornamelijk plaats vindt aan de hand van 'de lijst' (zie par. 3.2.4.14.). Gebleken is ook dat deze vorm van toetsing in de praktijk tot opportunisme leidt bij de leerlingen (zie de samenstelling van de lijst en de klachten van de docenten in resp. par. 3.2.4.14. en par. 3.4.2.17.). Ook hebben we gezien, dat docenten om de lees-

last van de leerlingen te verlichten overgaan tot het zelf verstrekken van uittreksels (zie par. 3.2.14.), waardoor het zelfstandig verwerken van de lectuur in gevaar komt. De boven opgesomde nadelen waren voor mij mede aanleiding om aansluitend bij opvattingen in de literatuur te pleiten voor een in het onderwijs geïntegreerde toetsing (zie par. 2.6.2.). Ik heb hierbij ook aandacht besteed aan de consequenties voor de inrichting van het schoolonderzoek. In deze paragraaf ga ik nader in op mogelijkheden variatie aan te brengen in de toetsing. Deze mogelijkheden laten ook zien, dat de toetsing niet beperkt behoeft te blijven tot het laten reproduceren van feitenkennis en dat ook aansluiting mogelijk is bij de in het onderwijs gehanteerde werkvormen (zie de in par. 3.4.2.17. gesignaleerde behoeften van de praktijk).

Gezien de in par. 5.2. gegeven concretisering van het vakdoel, dient de toetsing een antwoord te geven op de volgende vragen:

1. In welke mate is de leerling in staat een literaire tekst met begrip te lezen?
2. In welke mate is de leerling in staat een gemotiveerd waardeoordeel over een tekst te geven?
3. Vindt de leerling, dat hij over voldoende informatie beschikt om zelfstandig teksten uit de Duitstalige literatuur te kiezen?
4. Leest de leerling op eigen initiatief Duitstalige literatuur?
Is hij bereid, dit ook in de toekomst te doen?

De prestaties van de leerlingen bij de onder 1 en 2 gestelde vragen bepalen hun cijfer voor het schoolonderzoek literatuur. De vragen 3 en 4 beantwoorden de leerlingen anoniem. De antwoorden zeggen de docent iets over de mate waarin zijn onderwijs geschikt is om het zelfstandig lezen van Duitstalige literatuur te bevorderen. Bij de antwoorden op de eerste vraag bij 4 dient men wel te bedenken, dat de leerlingen vaak al zoveel verplicht moeten lezen, dat ze aan vrij lezen nauwelijks nog toekomen. Bij de vragen 1 en 2 zal de docent vooral gebruik maken van nog niet klassikaal behandelde teksten. Ik geef hieronder een aantal mogelijkheden voor inrichting van de toetsing:

Met begrip lezen

- een aantal gedichten is besproken. Een aantal aspecten heeft hierbij extra aandacht gekregen. De leerlingen krijgen de opdrachten zelf een paar gedichten te zoeken of ze krijgen een aantal gedichten waaruit ze kunnen kiezen. Ze maken een leesverslag, waarin met name ook aandacht wordt besteed aan die aspecten die in de klas aan de orde zijn geweest. Eenzelfde opdracht is uiteraard ook mogelijk n.a.v. de verwerking in de klas van proza- en toneelteksten;
- de leerlingen lezen thuis een tekst en krijgen in de klas een opdracht die nauw aansluit bij datgene wat bij de tekstverwerking in de voorafgaande lessen duidelijk centraal stond;
- de leerlingen krijgen een tekst zonder titel. Ze kiezen een titel en motiveren hun keuze. Andere mogelijkheid: leerlingen krijgen een aantal titels waaruit ze moeten kiezen;
- de leerlingen krijgen de opdracht de verwerking van de thematiek in verschillende teksten te vergelijken;
- de leerlingen krijgen een tekst met een aantal uitspraken. Ze geven aan welke uitspraken van toepassing zijn en motiveren hun keuze;
- de leerlingen geven zelf een interpretatie van een hun nog niet bekende tekst;
- de leerlingen krijgen een tekst met illustraties, kiezen een illustratie die naar hun mening past bij de tekst en motiveren hun keuze;
- de leerlingen formuleren zelf - eventueel in overleg met de docent - een probleemstelling en werken die uit (2 1/2 getypte bladzijde).

Gemotiveerd waardeoordeel geven:

- de leerlingen schrijven een recensie over een tekst;
- de leerlingen krijgen een aantal uitspraken van evaluatieve aard, maken een keuze en motiveren die;
- de leerlingen krijgen een negatieve en een positieve recensie over een tekst en bepalen een eigen standpunt;
- de leerlingen maken een keuze uit 3 teksten met eenzelfde thematiek en geven een waardering;
- de leerlingen maken een werkstukje (2 1/2 getypte bladzijde) over een genre dat hen het meest heeft aangesproken.

De toetsing kan uiteraard in het Nederlands geschieden. De wetgever schrijft het gebruik van de vreemde taal hier immers niet voor. In de praktijk wordt van deze mogelijkheid nog maar nauwelijks gebruik gemaakt (zie par. 3.2.4.14.). Het in combinatie toetsen van taalvaardigheden en literatuur wijs ik op basis van in de vakliteratuur hiertegen naar voren gebrachte bezwaren af (zie par. 2.6.2.). Deze combinatie komt in de praktijk nog bij de meerderheid van de docenten voor (zie par. 3.2.4.14.).

Mijn opvattingen over de toetsing houden niet in, dat alles schriftelijk gebeurt. De toetsing van de wijze waarop een wat uitvoeriger opdracht is uitgevoerd, zou b.v. best plaats kunnen vinden tijdens een van de gebruikelijke schoolonderzoekweken of proefwerkperiodes. Ook dat 2 of 3 leerlingen aan één opdracht werken sluit ik niet uit. Wel moet dan duidelijk zijn, wie wat doet.

Ik geef hieronder een toets zoals die in februari 1983 in HAVO-4 is afgenomen als afsluiting van een serie lessen waarin het interpreteren en waarderen centraal stonden. De toets is afgenomen aan de hand van de tekst 'Die Anderen' van W. Jeschke (zie bijlage 4). De leerlingen hebben de tekst thuis kunnen lezen. In totaal 45 leerlingen hebben de toets gemaakt (50).

Het proefwerk	
'Aantal lln dat de vragen beantwoord heeft	Von den ersten 4 Aufgaben sollst du 2 Aufgaben wahlen und beantworten. Frage 5 soll jeder beantworten. Bitte auf deutsch antworten, aber wenn du dich mal nicht richtig auf deutsch ausdrucken kannst, darfst du das Niederlandische dazu gebrauchen.
31	1) Man kann Texte bezeichnen als z.B. humorvoll, unheimlich, grauenhaft, spannend, unglaubwürdig, realistisch, phantastisch, traurig, schon, langweilig, angstmachend (usw.). Welche Bezeichnung(en) trifft/treffen deiner Meinung nach auf diesen Text zu? Begrunde deine Antwort.
22	2) Stelle dir vor, diese Geschichte hätte keinen Titel. Welchen Titel wurdest du für diese Geschichte wählen? (er soll natürlich zu der Geschichte passen.) Begrunde deine Antwort.
23	3) Ein Autor hat mit einem Text meistens eine bestimmte Absicht. Er kann zum Beispiel den Lesern eine Warnung erteilen wollen, er kann sie lachen machen wollen, oder weinen, gruseln, nachdenken, auch kann er einen Text einfach zur Erholung (entspannung) seiner Leser schreiben. Auch eine Kombination ist natürlich möglich. Was hältst du für die Absicht Jeschkes? Begrunde deine Antwort.

'Aantal lin dat de vra- gen beant- woord heeft	Von den ersten 4 Aufgaben sollst du 2 Aufgaben wahlen und beantworten. Frage 5 soll jeder beantworten. Bitte auf deutsch antworten, aber wenn du dich mal nicht richtig auf deutsch ausdrucken kannst, darfst du das Niederlandische dazu gebrauchen.
14	<p>4) Du wirst gebeten, kurz den Inhalt dieser Geschichte zu beschreiben fur die Ruckseite des Buches, aus dem dieser Text stammt.</p> <p>5) Du bist Mitglied eines Preisgerichtes (jury) und darfst also mitbestimmen, welcher Text zum "Text des Jahres" gewahlt wird. Welche Note wurdest du diesem Text geben? Gib Argumente, warum du diese Note gewahlt hast."</p>

Hieronder volgt het correctiemodel. Zowel de toets als het correctiemodel zijn door studenten tijdens hun stage gemaakt (51).

Criteria bij de correctie van het proefwerk	
<p>'De eerste vier vragen hadden voornamelijk betrekking op de interpretatie van het verhaal. De leerlingen moesten twee van de vier vragen kiezen en beantwoorden. Per vraag waren drie punten te verdienen, dus totaal over de beide vragen zes punten.</p> <p>De vijfde vraag, de waarderingsvraag, moest door elke leerling beantwoord worden, en werd gehonoreerd met maximaal vier punten.</p> <p>Totaal vielen er dus over de drie te beantwoorden vragen tien punten te verdienen (...)</p>	
a. Interpretatievragen (3 punten per vraag)	
vraag 1. - aantal kenmerken genoemd met goede, uitgediepte argumenten daarvoor, waarbij ook de samenhang met de tekst duidelijk naar voren komt.	3 punt.
- kenmerken genoemd, met motivering en argumenten, die niet voldoende uitgewerkt en uitgediept zijn.	2 punt.
- alleen kenmerken genoemd zonder een argumentatie vanuit de tekst.	1 punt

vraag 2. het geven van een andere titel

- echte, zelf verzonnen titel plus een goede motivering, waarbij duidelijk aangegeven wordt hoe de nieuwe titel past bij het verhaal. 3 punt.
- titel die samenhangt met de vooraf gegeven interpretatie, die wel goed gemotiveerd wordt. 2 punt.
- titel zonder motivering, waarbij ook het verband met de tekst zelf niet duidelijk gemaakt wordt. 1 punt

vraag 3. de eventuele bedoeling van de schrijver

- bedoeling(en) van de schrijver aangegeven, die de leerling er zelf uit gelezen heeft met daarbij goede argumenten, die goed uitgewerkt zijn. 3 punt.
- bedoeling aangegeven, samenhangend met interpretatie vooraf, en niet voldoende beargumenteerd. 2 punt.
- alleen bedoeling genoemd zonder dat deze verder uitgewerkt wordt. 1 punt

vraag 4. De weergave van de inhoud van het verhaal

- de inhoud kort en krachtig weergegeven met daarbij de meest belangrijke gebeurtenissen van het verhaal. 3 punt.
- wel het verloop van het verhaal gegeven, maar daarbij te veel ingegaan op details die voor het algemene verloop niet van belang zijn. 2 punt.
- niet het algemene verloop gegeven en daarbij teveel onbelangrijke details van het verhaal genoemd. 1 punt

b. waarderingsvraag (totaal 4 punten), door alle leerlingen te beantwoorden

vraag 5. - (cijfer gegeven) met een goede, uitgediepte argumen-

- tatie van de eigen leeservaring. Motivering voor het gegeven cijfer goed uitgewerkt. 4 punt.
- (cijfer gegeven) plus argumenten die niet voldoende uitgewerkt zijn. 3 punt.
- (cijfer gegeven) met daarbij alleen kenmerken van de tekst (zoals b.v. het was spannend ... het verhaal heeft een goed eind ... de schrijver heeft zich goed uitgedrukt ...) argumentatie ontbreekt verder. 2 punt.
- alleen een cijfer gegeven, zonder of met een uiterst summiere motivering. 1 punt

(...)

(Bij de correctie hebben we) ook nog nader genuanceerd met halve punten. Dit vooral op grond van de manier van uitwerking (vergelijkenderwijs) door de leerlingen' (52).

Het bovenstaande correctiemodel kan uiteraard verbeterd worden. Ik geef het hier slechts als een mogelijkheid. In de praktijk bleek het goed te functioneren.

Door gesprekken met docenten weet ik, dat mijn opvattingen over de toetsing nogal wat weerstanden oproepen:

1. de leerlingen zouden datgene wat in de klas behandeld wordt, niet meer serieus nemen, omdat dat toch niet getoetst wordt;
2. de toetsing zou niet objectief genoeg zijn;
3. de toetsing zou de docent teveel extra werk kosten.

Ik wil hierbij het volgende opmerken:

- ad. 1. Het is een misverstand te menen, dat leerlingen niet meer behoeven op te letten. Elke toetsing dient immers afgestemd te zijn op het vooraf gegeven onderwijs;
- ad. 2. Ik waag het te betwijfelen, of mijn voorstellen tot een grotere subjectiviteit leiden vergeleken met de gangbare praktijk (mondeling met bijzitter). Bij mijn voorstellen wordt immers vaker en gevarieerder getoetst en bewaakt over het algemeen een hele klas de beoordeling;
- ad. 3. Ik kan niet ontkennen, dat de door mij voorgestelde toetsing meer tijd kost. In par. 2.6.2. heb ik er echter al op gewezen, dat ik verwacht dat deze vorm van toetsing zowel de kwaliteit van het lezen als de motivatie voor het onderwijs ten goede komt.

Tenslotte:

een geheel objectieve beoordeling zal nooit mogelijk zijn. We kunnen echter proberen bij de beoordeling van leerlingen binnen een groep zoveel mogelijk dezelfde criteria aan te leggen. In geval van twijfel kan men altijd de hulp van collega's inroepen.

5.8. Samenwerking

Uit de enquête is gebleken, dat de ruime meerderheid van de docenten niet met andere talen of andere vakken samenwerkt (zie par. 3.4.2.15.).

Wel blijkt er behoefte te bestaan aan samenwerking tussen de talen (zie par. 3.4.2.17.).

Het in de voorafgaande paragrafen geschetste kader voor het literatuuronderwijs biedt hiervoor mogelijkheden. De docent behoudt tevens een grote mate van vrijheid.

Zo wordt de tekstkeuze geheel door hemzelf in overleg met zijn leerlingen vastgesteld. Wel acht ik het van belang, dat de talendocenten hun lektuurkeuze aan het begin van een cursusjaar naast elkaar leggen, om b.v. te kijken of bepaalde teksten mogelijkheden bieden tot samenwerking. In par. 2.5.3. heb ik er al op gewezen, dat het om redenen van motivationele aard van belang kan zijn, dat er afspraken komen over de werkvormen bij 4 talen het einde bij een tekst schrijven, lijkt mij teveel van het goede.

Ook afspraken over een gelijke behandeling van begrippen en stromingen acht ik noodzakelijk. Om niet verkeerd te worden begrepen bij stromingen denk ik niet aan afspraken over wat behandeld moet worden, maar aan afspraken over de wijze waarop een stroming behandeld wordt, wanneer deze bij de tekstkeuze van de docent aan de orde komt. Een Europese literatuurgeschiedenis lijkt mij hier de beste oplossing. Leerlingen leren dan trouwens ook met zo'n boek als informatiebron omgaan.

Tenslotte

samenwerking mag er nooit toe leiden, dat docenten zich in hun keuzevrijheid m.b.t. inhouden beknot voelen. Het gaat immers niet om het gelijktrekken van inhouden, maar om eenzelfde behandeling van dezelfde zaken.

5.9. Afsluitende opmerkingen

Ik heb gepoogd, docenten een kader te geven voor meer leerlinggericht literatuuronderwijs.

Hierbij is met opzet gekozen voor voorstellen betreffende alle belangrijke aspecten van het literatuuronderwijs, omdat ik uit ervaring weet, dat de docenten steeds het totale kader van hun literatuuronderwijs voor ogen hebben.

Mijn voorstellen heb ik ook ondersteund met concreet materiaal (teksten

voor onder- en bovenbouw, een voorstel voor de ordening van deze teksten, mogelijkheden voor variatie in de tekstverwerking en toetsing).

Het aangeboden materiaal biedt mogelijkheden voor een hele onderbouw- en bovenbouwcursus. Vernieuwing hoeft zo niet beperkt te blijven tot het overnemen van een enkel ter illustratie gebruikt leuk lesmodelletje. Bij de tekstkeuze voor de bovenbouw zijn voorstellen gedaan voor het HAVO en het VWO. De docent zal echter telkens, uitgaande van de beginsituatie van zijn leerlingen, moeten nagaan welke teksten het meest geschikt zijn. Dit geldt uiteraard ook voor de voorstellen voor de tekstverwerking en de toetsing.

Uit vervolgonderzoek zal moeten blijken, hoe vruchtbaar mijn voorstellen zijn, wanneer hiermee vanaf de onderbouw wordt gewerkt door bij voorkeur alle talensecties van een school.

VERWIJZINGEN EN NOTEN

HOOFDSTUK 2

1. Geciteerd in Bartels (1963), p. 6
2. Geciteerd in Bartels (1963), p. 7
3. Overgenomen uit De Vries (1968), p. 4
4. Overgenomen uit De Vries (1968), p. 3
5. Het gymnasium heeft nooit een mondeling examen gekend voor de moderne vreemde talen. Ze zijn lange tijd als tweederangstalen beschouwd. De docenten moderne vreemde talen waren de 'heren van de bijvakken'. Meer waardering heeft nooit tot een verandering van het examenprogramma geleid. Vgl. G. Ras, *De moderne talen op het gymnasium*, in: 1830-1930, Gedenkboek van het Genootschap van Leeraren aan Ned. gymnasieën, Amersfoort (1930), p. 181 e.v. Geciteerd in Kuiper (1961), p. 67. Het ontbreken van examenvoorschriften voor de H.B.S.B is het gevolg van een bezuinigingsmaatregel onder invloed van de conjunctuurcrisis na 1929. Zie Bartels (1963), p. 127 e.v.
6. Wat het gymnasium betreft, concludeert Kuiper dit op basis van het niet gebruiken van een literatuurboek. Wat H.B.S. B betreft, is expliciet gevraagd naar het wel of niet geven van literatuuronderwijs. Zie Kuiper (1961), p. 206
7. Zie De Melker (1970), p. 92
8. Klijn (1967), p. 67 e.v.
9. Willems (1968), p. 506
10. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1971b), p. 19
Bronzwaer (1977) wijst erop, dat deze opvatting samenhangt met de positivistisch-historisch-inventariserende traditie: 'Kennis van de geschiedenis van de literatuur werd van oudsher het noodzakelijke fundament geacht voor elke vorm van literatuurbeoefening. De hieraan ten grondslag liggende overtuiging was dat kennis van het verleden ook het heden zou kunnen verklaren. Wie zijn literatuurgeschiedenis kende, was in principe in staat ook het moderne, het nieuwe werk te begrijpen. Het nieuwe kwam immers uit het oude voort volgens wetten ontleend aan de evolutie-leer of andere vereenvoudigde causaliteitsschemata' (p. 7).
11. Zie De Melker (1970), p. 67

12. Zie Harberts (1963), p. 67 en De Melker (1970), p. 8
13. Zie De Melker (1970), p. 15-18, waar hij een opsomming geeft van reacties op de praktijk van het literatuuronderwijs vanaf 1882-1960.
14. Zie Van Luxemburg e.a. (1981), p. 65
15. Verhoeff (1963), p. 49
16. Buning (1963), p. 223
17. Van der Linden (1963b), p. 318
18. Van der Linden (1963a), p. 52
19. Verhoeff (1963), p. 56
20. Verhoeff (1963), p. 56
21. Würzner (1968), p. 197
22. Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1969), p. 29, p. 34, p. 38
23. Zie voor een verslag van de activiteiten: Verhoeff en Wevers (1969)
24. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1974), p. 12
25. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1967), p. 16 en 19
26. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1967), p. 15 en 50
27. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1974), p. 80
28. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1967), p. 15
29. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1967), p. 17
30. Zie *Voorstel Leerplan Rijksscholen*, 's-Gravenhage (1968), p. 9 en *Definitieve programma's eindexamens v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o.*, 's-Gravenhage (1970), p. 23
31. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1969), p. 77
32. Zie Koldijk (1972a), p. 153
33. Zie Van 't Hoff Stolk-Huisman (1971a), p. 11-14 en (1971b), p. 50-60
34. Van 't Hoff Stolk-Huisman (1971b), p. 56
35. Van 't Hoff Stolk-Huisman (1971b), p. 53
36. Van 't Hoff Stolk-Huisman (1972), p. 14-15
37. Westhoff (1971), p. 380
38. Westhoff (1971), p. 383
39. Inspecteurs moderne vreemde talen (1972), p. 3
40. Inspecteurs moderne vreemde talen (1973), p. 455
41. Van Galen (1972), p. 3
42. Van Galen (1972), p. 2
43. Van Galen (1972), p. 3
44. Koldijk (1972a), p. 157-159
45. Van Galen (1972), p. 5 en 6
46. Van Galen (1972), p. 22

47. Van Galen (1972), p. 3
48. Van Galen (1972), p. 37
49. Letterkunde-onderwijs symposium, 26 en 27 april 1973, Evert Kuipersoord, Amersfoort. Het symposium was georganiseerd door: de Commissie Modernisering Leerplan Moderne Vreemde Talen; de Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra; de Vereniging van Leraren in Levende Talen (sectie Duits, Frans, Nederlands), de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands.
50. Typerend is de titel van het verslag van Paul Kuyer: *Nou weten we nog niets* (1973), p. 62
51. Deze papers zijn destijds verstuurd door het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum afd. AVO, Amsterdam
52. Subcommissie Literatuuronderwijs (1976), p. 2
53. Subcommissie Literatuuronderwijs (1976), p. 9
54. Subcommissie Literatuuronderwijs (1976), p. 3
55. Subcommissie Literatuuronderwijs (1976), p. 9 en 10
56. Subcommissie Literatuuronderwijs (1976), p. 21
57. Subcommissie Literatuuronderwijs (1976), p. 21
58. Hawinkels (1976), p. 312
59. Hawinkels (1976), p. 314
60. Burgers en Zeilstra (1976), p. 534
61. Plessen (1977), p. 75 en 76
62. Zie Kast (1981), aansluitend bij Groeben en hem citerend: 'Groeben zufolge "ist es weder legitim noch sinnvoll, von dem Lernenden Einsichts - Leistungen zu erwarten, im Unterricht zu verlangen, die er von seinen z.B. motivationalen Voraussetzungen her nicht erbringen kann." An den Literaturunterricht wäre die Forderung zu richten, "als notwendige Basis für alle kognitiven Lernprozesse erst einmal den Genuß an der Literaturrezeption zu sichern, ohne den unter motivationalem Gesichtspunkt den Schülern nur der 'Zugang zur Literatur verstellt' wird" ' (p. 42-43
De citaten zijn uit Groeben, N. *Literaturrezeption zwischen Genuß und Erkenntnis*, in: Herbert Mainusch (Hrsg.), *Literatur im Unterricht*. München 1979, p. 116-129. Vgl. ook: De Vries (1983a), p. 87-89 en Flippo (1984), p. 42-43
63. Flippo (1984), p. 131

64. Zie de beschreven discussie bij Thijssen (1981d), p. 807-808 en De Vries (1983a), p. 87-89
65. Segers (1981), p. 669
66. Flippo (1980a), p. 29 en 30
67. Flippo (1980a), p. 30
68. Zie Van Galen (1974), p. 201; Vos (1979), p. 398
69. Zie o.a. Wintjes en Welsing (1980); Toussaint (1982), Bouman (1983); De Moor (1984a)
70. Zie o.a. Thijssen (1977); Harbers c.s. (1979), Bouman (1983); Flippo (1984), p. 54; De Moor (1984a)
71. Zie o.a. Thijssen (1977), De Werkgroep Literatuur van de Didactiek-commissie Duits (1979); Wintjes en Welsing (1980); Toussaint (1982); Bouman (1983); De Moor (1984a)
72. Zie o.a. Harbers c.s. (1976); Thijssen (1977), Koldijk (1979); Toussaint (1982), De Moor (1984a)
73. Zie o.a. Toussaint (1982) en Bouman (1983) wat betreft de 'taalkundige vorming'. Voor 'kennis van land en volk' zie o.a. Harbers c.s. (1977, 1979 en 1980), Phaf (1978). Voor 'creatieve vorming' zie o.a. Westerweel (1974), Wintjes en Welsing (1980), Bouman (1983), Flippo (1984), p. 43-46
74. Geciteerd in: Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1974), p. 81
75. Geciteerd in: Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1971b), p. 19
76. Inspecteurs moderne vreemde talen (1972), p. 1
77. *Voorstel Leerplan Rijksscholen* (1968), p. 9
78. Zie Van 't Hoff Stolk-Huisman (1971), p. 53; Kast en Weijenberg (1975), p. 515; Subcommissie Literatuuronderwijs (1976), p. 7; Schulte (1979), p. 717-719, Lindaert (1982), p. 81 e.v.; De Melker (1980), p. 282; Kessels c.s. (1981), p. 2; Bouman (1983), De Moor (1984a), SG 1123 (III), 13
79. De Melker (1980), p. 282
80. Zie Kast (1979), p. 509; Toussaint-Dekker (1979), p. 703, Kessels c.s. (1981), p. 33 e.v.; Gersjes (1983), p. 198; De Moor (1984a), SG 1123 (III), 13
81. Zie Westhoff (1981), p. 117 en 119
82. Zie de tekstverzameling van M. Thijssen, *Lezen in de onderbouw voor het vak Duits*, Nijmegen en Tilburg 1982. Deze bundel kan gezien worden als een eerste poging te komen tot een gevarieerd tekstaanbod voor de onderbouw.

83. Kruithof (1979), p. 79 en 80
84. Smit (1980), p. 107. Het hier gedane voorstel is door het hoofdbestuur van de Vereniging van Leraren in Levende Talen in 1980 afgewezen met als argument 'literatuur lezen is óók lezen, en bevordert naar men mag hopen ook de algemene leesvaardigheid, de literatuur volstrekt isoleren heeft dus iets absurds' (p. 991).
85. Zie *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs* (1976). 'Wil de introductie in de vreemde taal zelf, met bijbehorend land, cultuur en geschiedenis, werkelijk iets voorstellen, dan moet daar literatuuronderwijs bij inbegrepen zijn' (p. 21).
- Zie ook de reacties van de deelnemers aan de discussie over de nota 'Aanzet' zoals beschreven in *Reacties op de nota 'Aanzet'* van de Subcommissie Nota Aanzet van de Commissie Modernisering Leerplan Moderne Vreemde Talen (1978).
- Uit de reacties blijkt, dat de helft van de deelnemers van mening is, dat gezien de verwevenheid van taal en maatschappelijke context, taalvaardigheid, literatuur en kennis van land en volk geïntegreerd moeten worden aangeboden (p. 17).
86. Zie *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs* (1976), p. 8 en Hoofdbestuur van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (1980), p. 991
87. Zie Van Galen (1972), p. 4 en 5 en Van Galen (1983), p. 96
88. Smit (1980), p. 107
89. Smit (1980), p. 107
90. Zie Harberts (1963), p. 72
91. Vermeld in Buning (1963), p. 217. Buning reageert hierop als volgt: 'Alle literatuuronderwijs dat de contemporaine literatuur niet toegankelijk weet te maken voor de leerling, heeft gefaald. Literatuur is een levende traditie. (...) De stelling van Prof. Bomhoff dat er geen les gegeven moet worden in de eigentijdse literatuur, daar we (de docenten) daartoe niet bevoegd zijn, noch een opdracht hebben, dient dan ook met klem afgewezen te worden' (p. 217).
92. Würzner (1968) voelde dit goed aan in zijn pleidooi voor het behandelen van naoorlogse Duitse literatuur. 'hier ligt het moeilijkste probleem voor de leraar. (...) Vooral op het gebied van de modernste letterkunde moet men het experiment aandurven, een beetje zelfvertrouwen met betrekking tot het eigen oordeel hebben, maar ook bereid zijn z'n eigen opvatting op een gegeven moment voor beter te geven en voor kritiek open te staan' (p. 199).

93. Zo vonden Verhoeff en Wevers (1969) het in 1967 nodig het volgende discussiepunt voor een conferentie over Engelse letterkunde op te nemen: 'Er wordt vaak geponcerd dat bij de letterkunde moet worden uitgegaan van en toegewerkt naar de eigen tijd omdat deze literatuur meer aanslaat bij de leerlingen en relevanter is voor hun eigen problemen. Wordt hierbij wel voldoende rekening gehouden met het isolationistische (anti)-karakter van veel modern werk?' (p. 482).
94. Vgl. De Melker (1970), p. 316-318 over de 'culturele gespletenheid binnen de schoolgemeenschap' als gevolg van de democratisering 'Naarmate de afstand tussen het culturele idioom van thuis en dat van de school voor steeds meer leerlingen een aanpassingsprobleem gaat vormen, zullen in de oplossing hiervan de leraren ook tot steeds grotere concessies gedwongen worden' (p. 318).
95. Würzner (1968), p. 198. Würzner verstaat onder 'moderne literatuur' de naoorlogse literatuur en schrijvers zoals b.v. Kafka die 'nu pas in de belangstelling van de lezers zijn komen te staan en het beeld sterk bepalen' (p. 199).
96. *Moderne vreemde talen in fase II*, 's-Gravenhage (1971), publicatie van de drie landelijke Pedagogische Centra in samenwerking met de Vereniging van Leraren in Levende Talen.
97. Van 't Hoff Stolk-Huisman (1971b), p. 56 en 57
98. Willems (1968) reagerend op Würzner: 'Nog afgezien van de vormende waarde van oudere literatuur (...), zou ik (...) niet graag een leerling een V.W.O. of H.A.V.O.-diploma uitreiken die niet werkelijk een sonnet of toneelstuk van Shakespeare, een gedicht van Goethe of Keats of een stuk van Molière minstens enkele lessen lang bestudeerd heeft' (p. 506). Zie ook Van Galen (1972), p. 21
99. Van Galen (1972), p. 21
100. Van Galen (1972), p. 21
101. De Moor (1984a), SG 1123 (III), 14
102. Koldijk (1972b), p. 170, Flippo (1980) wil, om ongeveer dezelfde reden als Koldijk, in de bovenbouw uitsluitend 'specifiek literaire teksten' aanbieden 'voor een zeer groot gedeelte van de leerlingen is de school de enige plaats waar literatuur in de zin van poetische teksten (de 'canon') in de *vreemde taal* gelezen wordt. Later zullen zij niet zo licht meer literaire teksten in de vreemde taal lezen, dit in tegenstelling tot het lezen van pragmatische en triviale teksten' (p. 27). Voor de onderbouw wijst Flippo wel op de mogelijkheid van het aanbieden van ook triviale teksten.

103. Zie Harbers c.s. (1979), p. 384
104. Zie Thijssen (1981c), p. 521 e.v.
105. Zie Meijerink (1981), p. 806
106. Bronzwaer (1977), p. 19
107. Zie Lindaert (1982), p. 49
108. Zie Lindaert (1982), p. 51; Kessels (1981), p. 27. Een beschrijving van mogelijkheden voor het werken met jeugdliteratuur bieden met name Kast (1979), Kessels c.s. (1981), Kast en Sixt (1982), Lindaert (1982).
109. Thijssen (1983d)
110. Zie Thijssen (1980a, L.T. 351): 'Het is niet de bedoeling dat het behandelen van kenmerken van stromingen nu afgewisseld wordt door het bijbrengen van kenmerken van genres' (p. 321)
111. Schillemans (1984), p. 737
112. Zie geëvalueerde titels in Thijssen (1983d)
113. Zie Flippo (1984), p. 50
114. Plessen (1977), p. 80
115. Plessen (1977), p. 77
116. Schulte (1979), p. 717 e.v.
117. Flippo (1980b), p. 863
118. Zie Phaf (1978), p. 321. Phaf sluit zich aan bij de ideeën van Jens F. Ihwe wiens lezing zij bespreekt.
119. Zie Hawinkels (1978), p. 331 en 332 en Flippo (1984), p. 15
120. Verhoeff en Wevers (1969), p. 484
121. Zie Kast (1979), p. 66
122. Zie Van 't Hoff Stolk-Huisman (1963), p. 335
123. Zie Carpay (1971), p. 728 e.v., Eringa (1971), p. 751; Thijssen (1981c), p. 521
124. Zie inspectiecollege VO/AV (1983), p. 9
125. Romans: Thijssen (1977); Kast (1979); De Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (1979), Thijssen (1980a, L.T. 348 en 350); Bouman (1983), Thijssen (1983d), Toneel: Van Beveren (1983)
126. Kast (1979), p. 508
127. Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1969), p. 34
128. Van 't Hoff Stolk-Huisman (1971b), p. 56
129. Zie b.v.. Maassen, J.P.J., Voorwinden, N.Th.J., Wurzner, M.H., *Welt in Worten. Deutsche Literatur in Themenkreisen*, Culmborg-Keulen 1971
130. Zie Harbers c.s. (1976), Van der Lee c.s. (1977); Harbers c.s. (1979) en (1980)
131. Harbers c.s. (1979), p. 377

132. Zie Thijssen, in: *'Literatuur moet je niet verwarren met maatschappij-leer'*, interview afgenomen door H. Ester, in: *Trouw*, 14 september 1983c
133. Zie Harbers c.s. (1976), p. 520
134. Harbers c.s. verwijzen hier naar de receptiegerichtte werkwijze zoals beschreven door Thijssen (1980a, L.T. nr. 348, 350, 351 en 352)
135. Zie Harbers c.s. (1976), p. 529; Harbers c.s. (1979), p. 390; Harbers c.s. (1980), p. 984
136. Zie Vos (1981), p. 178
137. Zie o.a. Van Galen (1972); De Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (1978 en 1979); Kast (1979); Wintjes en Welsing (1980); Boschma c.s. (1983)
138. Breed (1969), p. 763 en 780
139. Westerweel (1974), p. 398
140. Westerweel (1974), p. 399
141. Zie Purvus (1971), p. 730-745
142. Hawinkels (1976), p. 315
143. De Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (1978), p. 407
144. Wintjes en Welsing (1980), p. 300
145. Thijssen (1980a, L.T. 348), p. 54
146. Zie Thijssen (1980b), waar hij ingaat op een lesverslag van een student die leerlingen spontaan laat reageren op een tekst
147. Thijssen (1980a, L.T. 348), p. 55
148. Bij Thijssen (1983d) betreffen evaluaties langlopende projecten (3 à 4 maanden) uitgevoerd door voornamelijk 2 docenten aan 1 school. De teksten zijn voornamelijk langere teksten. Bij Flippo (1984) gaat het om een kort lopend project (4 à 6 lessen) uitgevoerd door de project-leider. De teksten zijn alle op 1 na korte teksten. Bij Thijssen worden de volgende tekstverwerkingsvormen geëvalueerd: vragen beantwoorden (convergent, divergent en evaluatief); reageren op vooraf gegeven uitspraken over een tekst; een recensie schrijven; een visie geven op een situatie vanuit een ander perspectief; een gegeven intrige van een verhaal uitwerken en later vergelijken met het verhaal; het einde bij een verhaal schrijven.
Bij Flippo (1984) zijn de volgende verwerkingsvormen geëvalueerd: cloze-text; projectie van delen van een tekst in sequenties waarbij de leerlingen telkens 'open plekken' moeten invullen; het einde bij een tekst schrijven; divergente vragen beantwoorden.

149. Zie in dit verband bij zowel Thijssen (1983d) als Flippo (1984) de positieve reacties op de werkvormen in combinatie met opmerkingen over verworven kennis, inzichten en houdingen.
150. Thijssen (1983a), p. 41
151. De Vries (1983b), p. 161
152. De Vries (1983b), p. 160
153. Flippo (1984), p. 119
154. Segers (1984), p. 373 e.v.
155. Thijssen (1984), p. 60
156. Thijssen (1984), p. 60
157. Flippo (1984), Stelling 6 bij het proefschrift '*Lessen in literatuur*': 'Oversensibilisering van tekstreceptie kan tot pseudotherapeutisch leraarsgedrag leiden. Dit dient voorkomen te worden'.
158. Zie Verhoeff (1963), p. 49, Van Galen (1972), p. 11, Westerweel (1972), p. 265, Koldijk (1972), p. 159, Hawinkels (1976), p. 314-315, Thijssen (1980a, L.T. 351), p. 321, De Vries (1983a), p. 161, Flippo (1984), p. 111
159. Zie Van 't Hoff Stolk-Huisman (1971b), p. 59, Thijssen (1980a, L.T. 351), p. 321
160. Zie Inspecteurs moderne vreemde talen (1973), p. 455
161. Zie Flippo (1984), p. 111
162. Flippo (1984), p. 131
163. Inspectiecollege VO/AV (1983), p. 8
164. Zie met name de lesmodellen van Harbers c.s. (1976, 1979 en 1980) en Van der Lee c.s. (1977)
165. Segers (1979), p. 813
166. Segers (1979), p. 819
167. Zie Thijssen (1983a), p. 32 en Flippo (1984), p. 90 en 91
168. Flippo (1984), p. 148
169. Schouten (1972), p. 93
170. Slippens (1976), p. 163 e.v.
171. Zie Klinkenberg c.s. (1984), p. 73
172. Zie Thijssen (1975); Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (1978 en 1979); Wintjes en Welsing (1980); Flippo (1980a); Thijssen (1980a, L.T. 348); Harbers c.s. (1980); Flippo c.s. (1983, L.T. nr. 379, 380, 381); Flippo (1984); De Moor (1984b)
173. Zie Thijssen (1975, 1980a L.T. 348); Flippo (1984)
174. Zie Flippo c.s. (1983, L.T. 379, 380, 381)

175. De Moor (1983a), Flippo c.s. (1983, L.T. 381); Thijssen (1983a) en vooral De Moor (1984b), p. 164 e.v. De Moor besteedt hier aan alle aspecten in hun samenhang uitvoerig aandacht in het kader van zijn behandeling van de 'Methode Bleich'. Bij Flippo en Thijssen worden slechts enkele aspecten genoemd.
176. De Moor (1983b), Thijssen (1983a)
177. Wintjes en Welsing (1980), Bouman (1983)
178. De Vroomen (1980); Thijssen (1981a, L.T. 359); Thijssen (1983a); Flippo (1984)
179. Zie Flippo c.s. (1983, L.T. 380)
180. Hoebers en De Vroomen (z.j.); Thijssen (1981a, L.T. 359)
181. Zie Thijssen (1983d)
182. Zie Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (1979); Thijssen (1983d)
183. Zie Thijssen (1975); Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (1978 en 1979); Thijssen (1980a, L.T. 348); Thijssen (1983a)
184. Zie Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (1978, 1979); Thijssen (1983d)
185. Zie Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (1979); Bouman (1983), Van Beveren (1983)
186. Zie Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (1979); Thijssen (1983a)
187. Zie Thijssen (1983a)
188. Zie Wintjes en Welsing (1980), Bouman (1983)
189. Zie Westerweel (1974), p. 405, Scheltinga (1983), p. 398
190. Zie Harbers c.s. (1976), p. 523, De Moor (1984b), p. 166
191. Zie Harbers c.s. (1979), p. 386, (1980), p. 980
192. Zie Thijssen (1983d), p. 18 en 19
193. Zie Van Galen (1972), p. 91. Het onderzoek van Lindaert (1982) van de leerboeken voor Engels bevestigt de methodische eenzijdigheid nog eens.
194. Zie Van Galen (1972), p. 13
195. Zie Thijssen (1971); Harbers c.s. (1979), p. 376
196. Zie Harbers c.s. (1979), p. 376
197. Zie Harbers c.s. (1979), p. 376
198. Zie Van Galen (1972), p. 13. Met een dergelijk losbladig systeem is o.a. gewerkt voor de Didactiekcommissie Duits van de Vereniging van Leraren in Levende Talen. Het ging hier om een losbladige map met een jaarlijkse aflevering. De map is vanaf 1972 tot 1976 verschenen bij de firma Wal-

- raven B.V., te Apeldoorn. De uitgave bleek echter op den duur financieel niet haalbaar. Voor lesmodellen e.d. is toen ruimte gemaakt in het tijdschrift *Levende Talen*
199. In het kader van de nascholing voor docenten Duits van de Brabantse O.M.O.-scholen is in 1982 een begin gemaakt met het ontwikkelen van een dergelijk materiaal aanbod. Zie Thijssen (1982)
 200. Zie Lindaert (1982), p. 75
 201. Zie Thijssen (1980a, L.T. 353); Lindaert (1982), p. 75
 202. Verhoeff (1963), p. 47
 203. Westerweel (1974), p. 403
 204. Flippo (1984), p. 66
 205. Zie *Besluit Eindexamens V.W.O.-H.A.V.O.-M.A.V.O.*, 's-Gravenhage 1970, p. 14-18
 206. Zie Inspectiecollege VO/AV (1983), p. 10 en p. 21
 207. Zie Inspectiecollege VO/AV (1983), p. 4
 208. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1970), p. 18
 209. Zie Inspectiecollege VO/AV (1983), p. 9
 210. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1970), p. 33
 211. Zie Inspectiecollege VO/AV (1983), p. 9
 212. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. (1970), p. 49
 213. Zie b.v. Den Bakker (1977), p. 29 en 30
 214. Zie Koldijk (1972b), p. 170
 215. Zie b.v. Den Bakker (1977), p. 29; Commissie moderne vreemde talen (1980), p. 25
 216. Zie Inspectiecollege VO/AV (1983), p. 10
 217. Zie Den Bakker (1977), p. 30; Commissie moderne vreemde talen (1980), p. 26; Flippo (1984), p. 134
 218. Zie Commissie moderne vreemde talen (1980), p. 26; Lindaert (1982), p. 22
 219. Van Brink (1983), p. 1 van de bijlage *Wetenschap en Onderwijs* van N.R.C. Handelsblad
 220. Zie Lindaert (1982), p. 21
 221. De Moor (1984a), SG 1123 (III), 17
 222. Zie de opvattingen hierover van Van Galen (1972), p. 27; Lindaert (1982), p. 97 en 98; De Vries (1983a), p. 90; Flippo (1984), p. 134; De Moor (1984a), SG 1123 (III), 17
 223. Nederlands Genootschap van Leraren (1980), p. 1028

224. Vereniging van leraren in Levende Talen (1983); 'De waarde van literatuurbehandeling wordt bepaald door de persoonlijke inbreng van de leerkracht zijn/haar inspirerende werking, en de mate waarin hij/zij de leerling kan aanzetten tot activiteiten. Centrale toetsing zou dodelijk zijn voor dit onderdeel' (p. 3).
225. Zie C.I.T.O. in de brief van 7 februari 1983 (1009/J.v.W./J.d.H.) aan de Vereniging van Leraren in Levende Talen n.a.v. de vraag van deze vereniging (8 december 1982), welke mogelijkheden het C.I.T.O. ziet literatuur te toetsen:
'Het behoeft geen betoog dat opvattingen over hetgeen 'inzicht in en kennis van literatuur' inhoudt, sterk uiteenlopen. Vraag is, of er binnen deze globale doelstelling wel algemeen aanvaarde kenniscomponenten gevonden kunnen worden (onderdelen literatuurgeschiedenis, toepassing van elementen uit een literatuurwetenschappelijke begrippenapparaat, inzicht in stijl e.d.). Indien dit lukt, is de globale doelstelling voor een deel te operationaliseren in objectieve toetsen. (...) Het moet echter zeer worden betwijfeld of op redelijke termijn overeenstemming kan worden bereikt over algemeen geldende doelstellingen voor het literatuuronderwijs' (p. 4).
226. Het project staat onder leiding van de C.I.T.O.-medewerker de heer J.B. Lohman.
227. Zie Van Galen (1972), p. 26 e.v. en p. 37. e.v.; Thijssen (1972), p. 1370
228. Zie Van der Linden (1963a), p. 129 e.v.; Mooij (1963), p. 311; Brandt Corstius (1970); Commissie ad hoc inzake de vernieuwing van het onderwijs in de moderne vreemde talen (1973), p. 441; Commissie moderne vreemde talen (1980), p. 22; Inspectiecollege AV/VO (1983), p. 8
229. De Melker (1970), p. 271
230. De Melker (1970), p. 275
231. Zie Van 't Hoff Stolk-Huisman (1972), p. 13 e.v.; Van Galen (1972), p. 17; Inspecteurs moderne vreemde talen (1973), p. 455, Den Bakker (1977), p. 303

HOOFDSTUK 3

1. Zie Swanborn (1974), p. 97, Segers (1977), p. 251
2. Zie De Melker (1970), p. 49
3. Zie Segers (1977), p. 222-228
4. Zie Knoers (1977), p. 120
5. Zie Van Galen (1972), p. 29
6. Zie Van Galen (1979), p. 2 en Vos (1981), p. 82
7. Zie Beekhuizen c.s. (1978), p. 29
8. Zie Fox (1969), p. 524-570; De Groot (1972), p. 211-305, Segers (1977), p. 149-182
9. Centraal Bureau voor de Statistiek (1980), p. 16

HOOFDSTUK 4

1. Zie Knoers (1977), p. 120
2. Zie Prick (1983), p. 140
3. Zie Griffioen (1980), p. 22 en 23; Vakgroep Natuurkunde - Didaktiek, Subf. Natuur- en Sterrenkunde, P.D.I. voor de leraarsopleiding R.U. Utrecht (1981), p. 60-61
4. Zie Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen (1973), p. 86
5. Zie Verhoeff en Wevers (1969), p. 483
6. Zie Van Galen (1972), p. 2; Vos (1981), p. 82
7. Zie Lykman (1980), p. 11

HOOFDSTUK 5

1. Knoers (1977), p. 85 e.v.; Noordam (1979), p. 91 e.v. en (1981), p. 89 e.v.; De Corte c.s. (1981), p. 424 e.v.; Standaert c.s. (1984), p. 15 e.v.
2. De verslaggeving heeft als volgt plaatsgevonden:
 - door middel van gepubliceerde lesmodellen in *Levende Talen* in de reeks. M. Thijssen, *Hoe betrek ik mijn leerlingen actief bij de behandeling van een literaire tekst?* (in 1980a: nr. 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356; in 1981a: 358, 359, 360, 362, 365)
 - door middel van de in 1981b verschenen bundel M. Thijssen, *Populaire Leessmaken I*. De bundel bevat de bovengenoemde in *Levende Talen* verschenen artikelen aangevuld met teksten

- door middel van de in 1983d verschenen bundel M. Thijssen, *Populaire leessmaken II*. Deze bundel bevat uitvoerige evaluaties van het werken met *Populaire leessmaken I*. Geëvalueerd zijn:
 - G. Tanke en J. van de Kemp, Notre Dame des Anges, Ubbergen:
 - HAVO 4 : *Konsalik-project* (sept.-nov. 1981), p. 1-20; *Krimi-project* (dec. 1981-april 1982), p. 50-71; *Horror-project* (april-juni 1982), p. 33-50
 - HAVO 5 : project *Liebesgeschichten* (nov. 1981-febr. 1982), p. 21-32
 - B. van den Broek en B. Creemers, Rivendell College, Uden:
 - HAVO 4 : project *Jerry Cotton - Friedrich Dürrenmatt* (1980), p. 81-108
 - B. Creemers, Rivendell College, Uden:
 - HAVO 4 : Günter Eich, *Der fünfte Traum* (1979), p. 84-91.
- 3. Het gaat hier om docenten Duits van scholen van de Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs, Apennijnweg 11, 5022 DT Tilburg, Postbus 574, 5000 AN Tilburg, Telefoon 013-434060.
- 4. Thijssen (1983a), p. 1
- 5. Thijssen (1983a), p. 1
- 6. Deze 4 zijn: Thijssen (1982), *Lezen in de onderbouw voor het vak Duits; Handleiding bij lezen in de onderbouw voor het vak Duits; Teksten voor het literatuuronderwijs Duits in de bovenbouw HAVO-VWO deel I, II, III, IV; Handleiding bij teksten voor het literatuuronderwijs Duits in de bovenbouw HAVO-VWO*.
De tekstbundels en handleidingen zijn door de Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs gratis aan de docenten verstrekt. De handleidingen bevatten:
 - informatie over de geschiktheid van de teksten voor een bepaald schooltype en een bepaalde klas;
 - interpretaties;
 - reacties van leerlingen, studenten of docenten op de teksten;
 - summiere aanwijzingen voor het omgaan met de teksten.
- 7. Zie: Remmers, Van den Heuvel, Thijssen (1983). Het verslag bevat lesmodellen en leservaringen van 13 docenten.
- 8. Voor de evaluatie verwijs ik naar het O.M.O.-onderwijsbureau (zie noot 3)
- 9. In de vakliteratuur is recentelijk nog door Segers (1984, p. 372) op het gemis van een kader voor de klassepraktijk gewezen.

10. Onder begrijpend lezen versta ik aansluitend bij Aarnoutse, Buitenhuis, Lucas en Poos-Akerboom (1976).

I. Begrijpen van de letterlijke betekenis

Het begrijpen van de letterlijke betekenis is een vorm van begrijpend lezen, waarbij de lezer informatie die uitdrukkelijk in een zin, fragment of grotere taaleenheid staat vermeld, in zich opneemt en de betekenis ervan kan weergeven. (...) Tot deze subcategorie behoren het begrijpen van de hoofdgedachte, van feiten, handelingen en gebeurtenissen en het begrijpen van relaties, die expliciet in een zin, fragment of grotere taaleenheid worden vermeld.

II. Begrijpen van de impliciete betekenis

Het begrijpen van de impliciete betekenis is een vorm van begrijpend lezen, waarbij de lezer informatie uit een zin, fragment of grotere taaleenheid afleidt, die niet uitdrukkelijk is vermeld. Hier [hoort bij] (...) het afleiden van de betekenis van woorden, van de hoofdgedachte, van feiten, handelingen of gebeurtenissen en het afleiden van relaties die niet uitdrukkelijk in een zin, fragment of grotere taaleenheid worden vermeld.

III. Kritisch lezen

Kritisch lezen noemen we een vorm van begrijpend lezen, waarbij de lezer zowel de inhoud van de informatie als de wijze waarop deze wordt aangeboden, analyseert en beoordeelt. Dit veronderstelt niet alleen een bekwaamheid in het analyseren en beoordelen, maar meer nog dan in de voorgaande subcategorieën een geneigdheid om een tekst met een vragende, onderzoekende instelling te lezen' (p. 359).

Dezelfde categorieën vinden we ook bij Aarnoutse en De Moor (1983). Ten aanzien van 'fiktionele teksten' wijzen beiden er nadrukkelijk op, dat meerduidigheid hier een specifiek kenmerk is t.o.v. de meeste 'referentiële teksten' (p. SG 1123 (II)-8). Ook Flippo (1984), p. 49-52 wijst hierop.

11. Ik besef goed, dat over wat waarde heeft en wat niet, de meningen kunnen verschillen. Ik ga er echter van uit, dat er bij de docenten als geschoolde lezers hieromtrent ook sprake is van een zekere consensus.
12. Vgl. Kreeft en Luijten (1979), p. 63
13. Zie Krefit (1977), p. 282 e.v., Kugler (1978), p. 22 e.v., Vos (1979), p. 394 e.v.

14. Zie Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o.: (1970), p. 34; (1971), p. 49; (1974), p. 12
15. Over het door hem gebruikte begrip 'artistieke gerichtheid' schrijft Mooij (1981) : 'De taal heeft gediend als materiaal voor de vervaardiging van een object dat zelfstandige waarde pretendeert te bezitten, naast de kennis die eventueel wordt overgedragen of vastgelegd en de praktische effecten die er het gevolg van zijn' (p. 2).
16. Vgl. Mooij (1981), p. 2 e.v.; Van Luxemburg c.s. (1981), p. 28 en p. 84; Kamp c.s. (1983), p. 12
17. Vgl. Mooij (1981), p. 65
18. Vgl. Van Luxemburg c.s. (1981), p. 28
19. Vgl. Flippo (1984), p. 35
20. Vgl. Van Galen (1983), p. 96
21. Vgl. Mooij (1981), p. 24-29
22. *Voorstel leerplan Rijksscholen* (1968), p. 4
23. Zie voor een beschrijving van mogelijke waarden van het lezen van literatuur: Van Dijk (1977), p. 194 e.v.; Mooij (1981), p. 71; Van Luxemburg c.s. (1981), p. 27 e.v.; Ester (1984), p. 21
24. Vgl. Koldijk (1982), p. 781
25. Beckers e.a. (1981), p. 49 en p. 70 e.v.
26. Indeling overgenomen uit Ghesquiere (1982), p. 156 e.v.
27. Deze werkwijze is met succes uitgetoetst in IIAVO-4-klassen van het Canisius-Mater-Dei-college te Nijmegen.
28. Beckers e.a. (1981), p. 134 e.v.
29. Vgl. Anker en Boland (1978), p. 30 e.v.; Ghesquiere (1981), p. 81 e.v. Flippo (1984), p. 131
30. Voor de discussie hierover zie Vos (1981), p. 205 e.v.; Ghesquiere (1982), p. 161; Vos (1982), p. 499 e.v.; De Vries (1983a), p. 89 e.v.
31. Vgl. Flippo (1984), p. 39
32. Kreft (1977), p. 360
33. Zie Thijssen (1980b), p. 315 e.v.
34. Vos (1982), p. 503
35. Bij het samenstellen van het schema heb ik voor een deel gebruik gemaakt van ideeën van De Vroomen (1980), Bauermann (1980), Scheller (1981), Bouman (1983), De Moor (1983a)
36. Voor een uitvoerige beschrijving van deze werkwijze, zie De Moor (1984b)
37. Mai (1979), p. 320

38. Voor concrete voorstellen zie Kast (1979), p. 516 e.v., Bouman (1983), p. 183 e.v.; Van Beveren (1983), p. 462 e.v.
39. Weiss (1980), p. 32-35
40. Ekker (1974), p. 192
41. Zie Thijssen, *Handleiding bij lezen in de onderbouw voor het vak Duits*, p. 51
42. Zie Mieder (1979)
43. Mai (1979), p. 320
44. Zie Thijssen, *Handleiding bij lezen in de onderbouw voor het vak Duits*, p. 51
45. Vrij naar een door Krol (1982) gegeven definitie van een gedicht
'Poëzie is (...) literatuur waar de plaats van de woorden op papier wordt bepaald door de schrijver, terwijl van proza de plaats van de woorden op papier wordt bepaald door de zetter' (p. 3 en 4).
46. Het gaat hier om werk van leerlingen van het Rivendellcollege te Uden
47. Pukallus (1973), p. 121-124
48. Christelijk Lyceum te Arnhem, Peellandcollege te Deurne, Mill-Hill-college te Goirle
49. Schuts indruk dat bij de voorstanders van een receptie-gerichte benadering de reflectie primair gericht is op esthetische aspecten, is wat mij (M.Th.) betreft dan ook niet juist (zie Schut 1984, p. 36 e.v.)
50. Pax Christi-college Druten, januari 1983
51. Jolij en Van den Ing, stage oktober 1982-februari 1983
52. Jolij en Van den Ing (1983), p. 19 e.v.

BIBLIOGRAFIE

- Aarnoutse, C., Buitenhuis, A., Lucas, H., Poos-Akerboom, M., *Doelstellingen van leesonderwijs. Deelrapport 2*, Nijmegen 1976 (Instituut voor Onderwijskunde, K.U.N.)
- Aarnoutse, C.A.J., Moor, W.A.M. de, *Voortgezet leesonderwijs in de basisschool*, in: Losbladig Onderwijskundig Lexicon. Training, onderwijs en vorming, SG 1123 (II) - 1 - 25, Alphen aan den Rijn, Brussel 1983
- Anker, J., Boland, J., *Jeugdboeken in de klas*, D.C.N.-Cahier 7, Groningen 1978
- Bakker, D.A. den, *Literatuuronderwijs en -schoolonderzoek Engels: een case history*, in: Levende Talen (1977), nr. 322, p. 26-31
- Bartels, A., *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963*, Groningen 1963
- Bauermann, J., *Textrezeption und Schule*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1980
- Baumgärtner, A.C., Dahrendorf, M. (Hrsg.), *Zurück zum Literatur-Unterricht?*, Braunschweig 1977
- Beckers, R., Berghs, H., Cuppen, R., Lomme, G., Verhaegh, J., *Lezen in de vrije tijd van de middelbare scholier. Enquêteverslag van een enquête verricht in het kader van het bijvak toegepaste taalkunde*, Nijmegen 1981 (Instituut voor Toegepaste Taalkunde, K.U.N.)
- Beekhuizen, R., Bokhoven, H. van, Jongh, E. de, *Onderwijs Duits op MAVO, HAVO en VWO. Aanzet tot onderzoek naar samenhangen tussen type docent, leergang en methode*, Nijmegen 1978 (Instituut voor Toegepaste Taalkunde, K.U.N.)
- Besluit Eindexamens V.W.O.-H.A.V.O.-M.A.V.O.*, 's-Gravenhage 1970
- Beveren, F. van, *Godot in de klas*, in: Levende Talen (1983), nr. 385, p. 462-465
- Bonset, H., *Een didaktische aanpak van het analyseren van literaire proza-teksten in havo-vwo*, in: Levende Talen (1972), nr. 284, p. 18-27
- Boschma, N., Eunen, K. van, Huizinga, R., Ris, T., *Literaire teksten in het voortgezet onderwijs. Keuzecriteria en hun praktische toepassing*, in: Levende Talen (1983), nr. 379, p. 70-74
- Bouman, L., *Who is afraid of 'Readers'?*, in: Engels (1983), nr. 48, p. 183-193
- Bouman, M., *Naar een nieuwe literatuurdidactiek*, in: Uitgelezen 1, p. 98-106, Nijmegen 1980 (instituutspublicatie afd. Algemene Literatuurwetenschap, K.U.N.)
- Brandt Corstius, J.C., *De algemene literatuurwetenschap en de letterkundelessen op scholen voor voortgezet onderwijs*, in: Levende Talen (1970), nr. 264, p. 37-40
- Breed, C.M., *Van de commissie literatuuronderwijs Engels*, in: Levende Talen (1969), nr. 263, p. 762-780
- Brink, A. van, *De literatuurlijst*, in: NRC Handelsblad 19-5-1983, bijlage Wetenschap en Onderwijs, p. 1

- Bronzwaer, W.J.M., *De zwijnen lusten geen parels meer. Overdenkingen bij de veranderende opvattingen over literatuur en literatuuronderwijs*, Nijmegen 1977
- Buning, M., *Vernieuwing in het onderwijs in de Engelse literatuur*, in: *Levende Talen* (1963), nr. 219, p. 216-224
- Burgers, H., Zeilstra, W., *Discussienota met twee gezichten*, in: *Levende Talen* (1976), nr. 321, p. 532-535
- Carpay, J.A.M., *Lezen en laten lezen in het moderne vreemde-talenonderwijs*, in: *Levende Talen* (1971), nr. 282, p. 725-743
- Centraal Bureau voor de Statistiek, *Lijst van scholen van het voortgezet onderwijs en statistische uitkomsten 1 september 1977 en 1 september 1978*, resp. 's-Gravenhage 1978 en 1979
- Centraal Bureau voor de Statistiek, *Statistiek van het vwo, havo en mavo 1978/1979*, 's-Gravenhage 1980
- Commissie ad hoc inzake de vernieuwing van het onderwijs in de moderne, vreemde talen. *Het universitair onderwijs in de moderne vreemde talen*, in: *Levende Talen* (1973), nr. 300, p. 429-445
- Commissie moderne vreemde talen, *Ontwikkelingen rondom het eindexamen Frans, Duits, Engels. Een pragmatische benadering*, Tilburg 1980 (Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs)
- Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., *De eerste schreden van de Mammoet*, Den Haag 1967
- Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., *Het eindexamen h.a.v.o. 1968*, 's-Gravenhage 1969
- Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., *Het eindexamen h.a.v.o. 1969*, 's-Gravenhage 1970
- Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., *Het eindexamen h.a.v.o. 1970*, 's-Gravenhage 1971a
- Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., *De vakbesprekingen voor h.a.v.o. en v.w.o. 1965-1970*, 's-Gravenhage 1971b
- Commissie v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., *De mammoet-experimenten van v.h.m.o. en u.l.o. naar v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o.*, 's-Gravenhage 1974
- Corte, E. de, Geerligs, C.T., Lagerwey, N.A.J., Peters, J.J., Vandenberghe, R., *Beknopte Didactologie*, Groningen 1981
- Daniëls, J., *Lezen voor de lijst*, in: *Levende Talen* (1984), nr. 392, p. 312-315
- Definitieve programma's eindexamens V.W.O.-H.A.V.O.-M.A.V.O.*, 's-Gravenhage 1970
- Dijk, T.A. van, *Het literatuuronderwijs op school. Een kritische analyse*, Amsterdam 1977
- Ekker, F.A., *Fernsehmdrchen Nr. 2*, in: *Am Montag fangt die Woche an*, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Weinheim und Basel 1973, p. 192
- Eringa, D., *Franse letterkunde bij het V.H.M.O.*, in: *Levende Talen* (1963), nr. 221, p. 482-484
- Eringa, D., *Bevordering van de leesvaardigheid, een voorbeeld uit de praktijk*, in: *Levende Talen* (1971), nr. 282, p. 751-762

- Ester, H., *Waarom literatuur zo essentieel is*, Trouw 26.1.1984
- Eykman, C., *Het profiel van de lezer*, Rijswijk 1980
- Flippo, K.F., *Literatuur altijd 'live'*, in: *Levende Talen* (1980a), nr. 348, p. 26-35
- Flippo, K.F., *Over teksten, toetsen en andere dingen*, in: *Levende Talen* (1980b), nr. 356, p. 859-871
- Flippo, K.F., Hoeflaak, A., Toussaint, A., Vendel, T., Verbeek, I., *Literatuuronderwijs op z'n Frans, Duits, Engels*, in: *Levende Talen* (1983), nr. 379, p. 75-78; nr. 380, p. 138-142; nr. 381, p. 205-207
- Flippo, K.F., *Lessen in literatuur. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen in 't bijzonder in het Duits*, Leiden 1984
- Fox, D.J., *The research process in education*, New York 1969
- Fügen, H.N., *Die Hauptrichtungen der Literatursoziologie und ihre Methoden*, Bonn 1964
- Galen, H. van, *Het letterkundeonderricht in het voortgezet onderwijs*, O.M.O. Cahier VI, Tilburg 1972
- Galen, H. van, *De plaats van de literatuurhistorie en de stilistiek in het huidige letterkunde-onderwijs*, in: *Literatuur en engagement, literatuurspecial van het instituut Duits*, K.U.N., Nijmegen 1974, p. 200-212
- Galen, H. van, *De bovenbouw na de middenschool*, Director (nr. 184), 1983, p. 92-98
- Gersjes, J., *Lezen in het beginstadium van het vreemde-talenonderwijs*, in: *Levende Talen* (1983), nr. 381, p. 198-204
- Ghesquiere, R., *Het verschijnsel jeugdliteratuur*, Leuven 1982
- Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*, Groningen 1980
- Groot, A.D. de, *Methodologie*, 's-Gravenhage 1975
- Haas, G., *in der Schule - nicht (nur) für die Schule*, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Heft 10. 1976, p. 585-591
- Harbers, J., Huëtink, St., Lee, A. van der, *Arbeidersliteratuur in de Bondsrepubliek - een thema voor de school*, in: *Levende Talen* (1976), nr. 321, p. 517-531
- Harbers, J., Huëtink, St., Hupperetz, K., Lee, A. van der, *Litteraire en niet-litteraire teksten in de Duitse taal rond het thema 'liefde', behandeld in 4-havo en 5-atheneum*, in: *Levende Talen* (1979), nr. 342, p. 376-391
- Harbers, H., Huëtink, St., Hupperetz, K., Lee, A. van der, *Het thema 'oorlog' in de hedendaagse Duitse literatuur. Teksten, interpretaties, achtergrondmateriaal en lesverslagen*, in: *Levende Talen* (1980), nr. 357, p. 962-985
- Harberts, D.W., *Het onderwijs in de Duitse letterkunde bij het V.H.M.O. in Nederland*, in: *Levende Talen* (1963), nr. 218, p. 63-74
- Hawinkels, J.C.A., *Ijdelheid. Het is alles ijdelheid en het najagen van wind (Prediker)*, in: *Levende Talen* (1976), nr. 318, p. 311-315
- Hawinkels, J.C.A., *La littérature, c'est moi*, Teun, A., in: *Levende Talen* (1978), nr. 333, p. 330-335

- Hoebbers, Th., Vroomen, J. de, *Dramatische werkvormen bij het literatuuronderwijs vreemde talen. Een praktijkverslag*, Nijmegen (z.j.) (Uitgave K.U.N.)
- Hoff Stolk-Huisman, A.Z. van 't, *Het onderwijs in de Duitse literatuur*, in: *Levende Talen* (1963), nr. 220, p. 333-338
- Hoff Stolk-Huisman, A.Z. van 't, *Exemplarisch Duits Literatuuronderwijs*, Purmerend 1971a
- Hoff Stolk-Huisman, A.Z. van 't, *Plaats, functie en niveau van het literatuuronderwijs*, in: *Moderne vreemde talen II*, p. 50-60, 's-Gravenhage 1971b (Publikatie van de drie landelijke Pedagogische Centra in samenwerking met de Vereniging van Leraren in Levende Talen)
- Hoff Stolk-Huisman, A.Z. van 't, *Literatuuronderwijs*, in: *Moderne vreemde talen in fase II*, deel 2, p. 13-20, 's-Gravenhage 1972 (Publikatie van de drie landelijke Pedagogische Centra in samenwerking met de Vereniging van Leraren in Levende Talen)
- Hoofdbestuur van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, *De IBI-nota: commentaar van het hoofdbestuur*, in: *Levende Talen* (1980), nr. 357, p. 990-991
- Inspecteurs moderne vreemde talen, *Uitgangspunten voor de bespreking van de eindexamens moderne vreemde talen aan v.w.o.-scholen m.i.v. de cursus '73-'74*, z.pl., 1972
- Inspecteurs moderne vreemde talen, *Verslag voorlichtingsbijeenkomsten over het eindexamen 1974 VWO*, in: *Levende Talen* (1973), nr. 300, p. 446-456
- Inspectiecollege VO/AV, *De moderne vreemde talen in het schoolonderzoek bij V.W.O.-H.A.V.O.-M.A.V.O.*, Zeist 1983
- Instituut voor toegepaste sociologie te Nijmegen, *Onderzoek naar de taak van de leraar in het voortgezet onderwijs*, 's-Gravenhage 1973
- Jeschke, W., *Die Anderen*, in: *Der Zeiter*, München 1970, p. 213-230
- Jolij, J. en Ing, J. van den, *Skurkil. literatuurproject*, Nijmegen 1983 (Instituut Duits K.U.N.)
- Kamp, M. van der, Haanstra, F., Oostwoud Wijdenes, J., *Kijk op kunstzinnige vorming*, Purmerend 1983
- Kast, B., Weijenberg, J., *Plan voor het ontwikkelen en publiceren van leer-gang-aanvullend en leergang-relativerend materiaal ten behoeve van het onderwijs in de moderne vreemde talen*, in: *Levende Talen* (1975) nr. 315, p. 513-523
- Kast, B., Janssen, M., Kooyman, J., Regtvoort, Fr., *Das Jugendbuch im Fremdsprachenunterricht. Einige Überlegungen und ein Unterrichtsentwurf für die vierte Klasse*, in: *Levende Talen* (1979), nr. 343, p. 507-527
- Kast, B., *Vorbemerkungen zur "Jugendliteratur" im Fremdsprachenunterricht*, in: Kast, B., Sixt, D. (Hrsg.), *Jugendliteratur*, München 1981, p. 8-32
- Kessels, D., Berghs, H., Verhaegh, J., Loete, M., *Leesplezier? De leerlingen kunnen hun lol wel op!*, in: *Literatuurdidactische verkenningen I* (W.A.M. de Moor red.), Nijmegen 1981, p. 5-59 (afd. literatuurdidactiek K.U.N.)
- Klinkenberg, S., Spec, W., Weijers, A., *Wie schoot JR neer? Spanning in televisie-series*, in: *Levende Talen* (1984), nr. 389, p. 72-74

- Klijn, C., *Enkele opmerkingen en vragen naar aanleiding van het onderwijs in de Engelse Letterkunde*, in: *Levende Talen* (1967), nr. 238, p. 67-69
- Knoers, A.M.P., *Algemene Onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs*, Assen 1977
- Koldijk, D.F., *Nieuwe wegen in het literatuuronderwijs*, in: *Duitse Kroniek*, jaargang 24, december 1972a no. 3-4, p. 150-159
- Koldijk, D.F., *Schoolonderzoek in de literatuur*, in: *Levende Talen* (1972b), nr. 286, p. 167-170
- Koldijk, D.F., *Didaktische Analysen. Entwürfe und Vorschläge zum Literaturunterricht Deutsch als Fremdsprache*, Amsterdam 1979 (Uitgave Duits seminarium)
- Koldijk, D.F., *Landeskunde en moderne vreemde-talenonderwijs*, in: *Levende Talen* (1982), nr. 376, p. 780-786
- Kuiper, W., *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits*, Groningen 1961
- Kuyer, P., *Nou weten we nog niets. Verslag van een letterkunde-onderwijs symposium*, in: *Moer* (1973) (2), p. 62-65
- Kreeft, H. en Luyten, T., *Teksten met vragen: het gebruik van tekstonafhankelijke vraagssystemen bij leesvaardigheid*, in: *Omgaan met teksten in de klas*, D.C.N.-Cahier 8, Groningen 1979, p. 59-80
- Kreft, J., *Grundprobleme der Literaturdidaktik*, Heidelberg 1977
- Krol, G., *Het vrije vers*, Amsterdam 1982
- Kruithof, L.P., *De W.V.O. en het literatuuronderwijs*, in: *Weckblad voor leraren*, jrg. 1968-1969 (25), p. 645-646
- Kruithof, J., *Literatuuronderwijs als sabotage*, in: *Rapports Het Franse Boek* (1977), 47e jrg., nr. 2, p. 65-74
- Kruithof, J., *Het oog van de meester*, 's-Gravenhage 1979
- Kugler, H., *Lernen - Kommunizieren - Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlüsselbegriffe der Literaturdidaktik*, in: Payrhuber, Fr. J. und Weber, A. (Hrsg.) *Literaturunterricht heute - warum und wie?*, Freiburg im Breisgau 1978, p. 18-34
- Lee, A. van der, Hupperetz, K., Huëtink, St., Harbers, H., *De Berufsverbote in het literatuuronderwijs*, in: *Levende Talen* (1977), nr. 325, p. 332-344
- Lindaert, A., *Het literatuuronderwijs Engels sinds de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs in 1968*, Nijmegen 1982 (doctoraalscriptie te verkrijgen bij de afd. Literatuurdidactiek, K.U.N.)
- Linden, J.P. van der, *Lectuur en letterkunde van de moderne talen bij het V.H.M.O. Naar de moderne humaniora*, 's-Hertogenbosch 1963a
- Linden, J.P. van der, *Franse letterkunde bij het V.H.M.O.*, in: *Levende Talen* (1963b), nr. 220, p. 316-329
- Luxemburg, J. van, Bal, M., Westeijn, W., *Inleiding in de literatuurwetenschap*, Muiderberg 1981
- Maassen, J.P.J., Voorwinden, A.Th.J., Wurzner, M.H., *Welt in Worten. Deutsche Literatur in Themenkreisen*, Culmborg-Keulen 1971
- Maatje, Fr.C., *Literatuurwetenschap*, Utrecht 1970

- Mal, M., *Ich*, in: *Das achte Weltwunder*, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Weinheim und Basel 1973, p. 320
- Melker, R. de, *De Engelse literatuur op school*, Groningen 1970
- Melker, R. de, *Een eenvoudig leeslesje?*, in: *Engels* (1980), nr. 32, p. 282-287
- Meijerink, G., *Verder dan hun neus lang is. Een reactie op de literatuurdidactiek van M. Thijssen*, in: *Levende Talen* (1981), nr. 365, p. 805-807
- Mieder, W., *Grimms Märchen modern*, Stuttgart 1979
- Mooij, A.L.A., *Het onderwijs in de letterkunde der drie vreemde talen op scholen voor het V.H.M.O.*, in: *Samenvatting van de inleidingen die gehouden zijn op de conferentie over het moderne talenonderwijs*, op 20 en 21 februari 1963 te Findhoven, in: *Levende Talen* (1963), nr. 220, p. 310-311
- Mooij, J.J.A., *Idee en verbeelding. Filosofische aspecten van de literatuurbeschouwing*, Assen 1981
- Moor, W.A.M. de, *Het lezen in het voortgezet onderwijs. Een overzicht met bibliografie*, Nijmegen 1983a (afd. literatuurdidactiek, K.U.N.)
- Moor, W.A.M. de, *Van Ostaijens 'Meloee' in de literatuurles. De oppositie auteursgedicht/lezersgedicht of de keuze tussen een tekstbestudering- en een tekstervaringsmethode*, in: *Levende Talen* (1983b), nr. 383, p. 353-361
- Moor, W.A.M. de, *Het lezen in het voortgezet onderwijs*, in: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon. Training, onderwijs en vorming*, Alphen aan den Rijn, Brussel 1984a, SG 1123 (III)-1-20
- Moor, W.A.M. de, *Aspecten van het literatuuronderwijs 2. Over tekstbestudering en tekstervaring van Lubbers tot Waldmann*, in: *Levende Talen* (1984b), nr. 390, p. 161-173
- Muller, U., *Neuere Tendenzen des L.U. in Westdeutschland*, in: *Levende Talen* (1972), nr. 292, p. 488-504
- Nederlands Genootschap van Leraren, *Examens aan de tand gevoeld*, in: *Weekblad voor leraren bij het voortgezet onderwijs* (1980), nr. 22, p. 1024-1045
- Nederlands Genootschap van Leraren, *NGI-leden aanvaarden de eindexamennota*, in: *Weekblad voor leraren bij het voortgezet onderwijs* (1980), nr. 40, p. 1898-1900
- Noordam, N.F., *Historische pedagogiek van Nederland*, Nijkerk 1979
- Noordam, N.F., *Inleiding in de historische pedagogiek*, Groningen 1981
- Nijboer, H., Voeten, H., *Wat vindt de leerling van literatuuronderwijs? Een kleine enquête*, Nijmegen 1983 (Instituut Duits K.U.N.)
- Papers verstrekt voor het letterkunde-onderwijs symposium 26 en 27 april 1973, Amsterdam 1973 (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum)
- Phaf, I., *Spaans in het voortgezet onderwijs en de problemen van het literatuuronderwijs. Het studium generale over literatuuronderwijs*, in: *Levende Talen* (1978), nr. 333, p. 314-323
- Plessen, J., *Iets over literatuur, tekst en toets*, in: *Rapports Het Franse boek* 47e jrg., nr. 2, april 1977, p. 74-84

- Prick, L.G.M., *Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraars-loopbaan*, Amsterdam 1983
- Pukallus, S., *Schatten*, in: Science Fiction Reader 9, Jeschke, W. (Hrsg.), München 1978, p. 121-124
- Purvus, A.C., *Evaluation of learning in literature*, in: Bloom, B.S., Hastings, J.Th., Madaus, G.F., Handbook on formative and summative evaluation of student learning, p. 697-766, New York 1971
- Remmers, J., Heuvel, A. van den, Thijssen, M., *Lees- en literatuuronderwijs Duits 15 lesmodellen*, Tilburg 1983 (O.M.O.-onderwijsbureau)
- Riclc, D. te, *Poemas en la Clase. Studiedag over het literatuuronderwijs met enige voorbeelden voor het Spaans*, in: Levende Talen (1984), nr. 390, p. 138-141
- Scheller, I., *Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie*, Königstein/Ts. 1981
- Scheltinga, H., *De methode Koch in het literatuuronderwijs Spaans*, in: Levende Talen (1983), nr. 384, p. 398-401
- Schillemans, A., *Duitse literatuur op 4 en 5 h.a.v.o.*, in: Weekblad van het Nederlands genootschap van leraren (1984), nr. 21, p. 737-738
- Schouten, J.H., *Das zwanzigste Jahrhundert*, Groningen 1972
- Schuitmaker, G., *Literatuuronderwijs en identiteitsvorming*, in: Levende Talen (1973), nr. 303, p. 563-566
- Schulte, F.G.F., *Onderwijs in en toetsing van leesvaardigheid in het Engels op vwo-niveau: 'wie doet er wat aan?'*, in: Levende Talen (1979), nr. 345, p. 713-718
- Schut, B.J.M., *Literatuurwetenschap en literatuurdidactiek*, in: Tijdschrift voor opleiding en onderwijs, jaargang 3, nr. 2, juni 1984, p. 29-41
- Segers, J.H.G., *Sociologische onderzoeksmethoden*, Assen en Amsterdam 1977
- Segers, R.T., *Leerlinggericht literatuuronderwijs - een pleonasme? Over een methode om waardeoordelen van leerlingen op het spoor te komen*, in: Levende Talen (1979), nr. 346, p. 811-822
- Segers, R.T. en Vis, G.J., *Lezen en lezen is twee. Enkele gedachten over een literatuurdidactiek gebaseerd op de principes van een receptie-esthetische literatuurbenadering*, in: Levende Talen (1981), nr. 364, p. 660-671
- Segers, R.T., *Over literatuuronderwijs en literatuurwetenschap. Enkele misverstanden en een suggestie*, in: Levende Talen (1984), nr. 393, p. 372-376
- Slippens, R., *Literatuur en televisie. Vier televisiebewerkingen nader bekeken*, Eindhoven 1976 (studie in opdracht van C.R.M.)
- Smit, G., *Beleidssuggesties voor het Vreemde-Talenonderwijs in Nederland. Nota van de Interim Begeleidingscommissie I.T.S.-onderzoek*, Enschede 1980
- Standaert, R., Troch, F., *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*, Leuven en Amersfoort 1984
- Subcommissie Literatuuronderwijs, *Diskussienota Subcommissie Literatuuronderwijs*, 's-Hertogenbosch 1976

- Subcommissie Nota Aanzet van de Commissie Modernisering Leerplan Moderne Vreemde Talen, *Reacties op de nota 'Aanzet'. Een voorstel voor een leerplan voor de moderne vreemde talen op notionele/functionele basis nader beschouwd*, Enschede 1978
- Swanborn, P.G., *Aspecten van sociologisch onderzoek*, Meppel 1974
- Swart, J., *Literatuuronderwijs vernieuwing of afbraak?*, in: *Levende Talen* (1963), nr. 220, p. 329-332
- Thijssen, M., *Het onderwijs in de Duitse letterkunde*, in: *Weekblad voor leraren bij het voorbereidend wetenschappelijk en hoger algemeen voortgezet onderwijs* (1971), nr. 26, p. 918-919
- Thijssen, M., *Het onderwijs in de Duitse literatuur III*, in: *Weekblad voor leraren bij het voorbereidend wetenschappelijk en hoger algemeen voortgezet onderwijs* (1972), nr. 34, p. 1370-1371
- Thijssen, M., *De leerling als lezer. Een analyse van reacties van leerlingen op 'Die Marmorsage' van Hermann Hesse*, in: *Didaktiekcommissie Duits, Literatuuronderwijs, mei 1975/3e jaargang*, p. 26-53, Apeldoorn 1975 (Uitgeverij Van Walraven B.V.)
- Thijssen, M., Böll, H., *Die verlorene Ehre der Katharina Blum. Ein Unterrichtsentwurf für die Oberprima (V.W.O.)*, in: *Levende Talen* (1977), nr. 327, p. 517-530
- Thijssen, M., *Hoe betrek ik mijn leerlingen actief bij de behandeling van een literaire tekst?*, in: *Levende Talen* (1980a), nr. 348, p. 54-60, nr. 350, p. 229-233, nr. 351, p. 320-323, nr. 352, p. 433-439, nr. 353, p. 540-542, nr. 354, p. 633-637, nr. 355, p. 771-779, nr. 356, p. 874-886; *Levende Talen* (1981a), nr. 358, p. 63-72, nr. 359, p. 184-193, nr. 360, p. 278-279
- Thijssen, M., *Enkele opmerkingen bij het artikel 'literatuur altijd "live" van K.F. Filippo (L.T. 348, 1980)*, in: *Levende Talen* (1980b), nr. 351, p. 315-317
- Thijssen, M., *Populaire leessmaken I*, Nijmegen 1981b (Uitgave Didactiekcommissie Duits *Levende Talen*)
- Thijssen, M., *Leessmaken als uitgangspunt bij de ordening van teksten voor het havo*, in: *Levende Talen* (1981c), nr. 362, p. 520-524
- Thijssen, M., *Ook binnen de populaire leessmaken met onderscheidingsvermogen kunnen kiezen. Een antwoord aan Gerda Meyerink*, in: *Levende Talen* (1981d), nr. 365, p. 807-809
- Thijssen, M., *Lezen in de onderbouw voor het vak Duits*, Nijmegen en Tilburg 1982
- Thijssen, M., *Handleiding bij het lezen in de onderbouw voor het vak Duits*, Nijmegen en Tilburg 1982
- Thijssen, M., *Teksten voor het literatuuronderwijs Duits in de bovenbouw HAVO-VWO, I, II, III, IV*, Nijmegen en Tilburg 1982
- Thijssen, M., *Handleiding bij teksten voor het literatuuronderwijs Duits in de bovenbouw HAVO-VWO*, Nijmegen en Tilburg 1982
- Thijssen, M., *Lezen en literaire vorming bij de moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs. OMO-Cahier XXXII*, Tilburg 1983a
- Thijssen, M., *De inspectie en het literatuuronderwijs*, in: *Levende Talen* (1983b), nr. 383, p. 372

- Thijssen, M., in: *Literatuur moet je niet verwarren met maatschappijleer*, interview in: *rouw* 14 sept. 1983c, afgenomen door H. Fster
- Thijssen, M., *Populaire leessmaken II*, Nijmegen 1983 d (uitgave van de Didactiekcommissie Duits Levende Talen)
- Thijssen, M., *Tekstervaring bij de moderne vreemde talen*, in: Moor, W.A.M. de, *Tekstervaringsmethoden in het literatuuronderwijs*. Verslagboek, Nijmegen 1984, p. 60-72 (Uitgave afd. literatuurdidactiek, K.U.N.)
- Tiesema, H.D., *Der rote Faden*, Apeldoorn 1974
- Toussaint, A., *Leerlinggericht werken met Franse literaire teksten*, in: *Levende Talen* (1982), nr. 371, p. 330-338
- Toussaint-Dekker, A., *Blijven we lezen in het moderne vreemde-talenonderwijs?*, in: *Levende Talen* (1979), nr. 345, p. 703-712
- Vakgroep Natuurkunde - Didactiek Subf. Natuur- en Sterrenkunde, P.D.I. voor de leraarsopleiding, R.U. Utrecht, *Het project Begeleiding Beginnen-de Leraren*, Utrecht 1981
- Vereniging van Leraren in Levende Talen, *Examens in moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs. Een probleembeschrijving*, 1983 (interne publicatie)
- Verhoeff, A., *Het onderwijs in de Engelse letterkunde bij het V.H.M.O.*, in: *Levende Talen* (1963), nr. 218, p. 47-63
- Verhoeff, A., Wevers, B.J., *Verslag van de werkzaamheden van de commissie literatuuronderwijs Engels*, in: *Levende Talen* (1969), nr. 260, p. 480-488
- Voorstel *Leerplan Rijksscholen*, 's-Gravenhage 1968
- Vos, J., *Zurück zum Literaturunterricht. Bespreking*, in: *Levende Talen* (1979), nr. 342, p. 392-400
- Vos, J., *Feit en fictie. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas*, Purmerend 1981
- Vos, J., *Jeugdliteratuuronderwijs*, in: Leidse werkgroep moedertaal-didactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*, Muiderberg 1982, p. 489-506
- Vries, J.A. de, *Het literatuuronderwijs. Enige hoofdzaken voor kandidaten, die zich voor het Q-examen behorende bij het examen M.O.B Duits voorbereiden*, Groningen 1968
- Vries, A., *Plastic of ivoren toren? Over literatuurwetenschap en literatuuronderwijs*, in: *Levende Talen* (1983a), nr. 379, Deel 1, p. 85-92 en Deel 2 (1983b), nr. 380, p. 160-163
- Vroomen, J. de, *Dramatische werkvormen en literatuuronderwijs*, in: *Moer* (1980), 3, p. 25-33
- Vroomen, J. de, *Het klasse-interview als dramatische werkvorm*, in: *Werkmap voor taalonderwijs*, maart 1984, p. 27-34
- Waldmann, G., *Produktionsorientierter Literaturunterricht. Traditioneller und alternativer Umgang mit Texten im Literaturunterricht der Bundesrepublik Deutschland*, in: Moor, W.A.M. de, *Tekstervaringsmethoden in het literatuuronderwijs*. Verslagboek, Nijmegen 1984, p. 41-49 (Uitgave afd. literatuurdidactiek, K.U.N.)

- Weiss, P., *Abschied*, in: *Verteidigung der Zukunft 1960-1980*, Reich-Ranicki, M. (Hrsg.), München 1980, p. 32-35
- Werkgroep Vreemde Talen H.A.V.O. (1967-1968), *Rapport van de Werkgroep Vreemde Talen H.A.V.O. (1967-1968)*, in: *Levende Talen* (1969), nr. 257, p. 238-256
- Werkgroep Literatuur van de Didactiekcommissie Duits (Blauw, J.J.K., Kramer, Th., Luijsterburg, P.E.C., Steenman, M.H.L., Thijssen, M., Welvaart, A.), *Lesmodellen voor het literatuuronderwijs Duits in havo 4*, in: *Levende Talen* (1978), nr. 334, p. 407-412 en: *Lesmodellen voor het literatuuronderwijs op havo 4 II*, in: *Levende Talen* (1979), nr. 345, p. 751-761
- Westerweel, B., *Bijscholingsproject Engels*, in: *Levende Talen* (1972), nr. 288, p. 264-272
- Westerweel, B., *Literatuuronderwijs - een terugblik op drie jaar bijscholingsproject*, in: *Levende Talen* (1974), nr. 308, p. 395-405
- Westerweel, B., *Kreatief lezen*, in: *Levende Talen* (1974), nr. 308, p. 405-413
- Westhoff, G., *Inzicht in en kennis van literatuur. Een poging tot konkretisering*, in: *Levende Talen* (1971), nr. 278, p. 377-387
- Westhoff, G.J., *Voorspellend lezen. Een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs*, Groningen 1981
- Willems, G.M.M., *Modern literatuuronderwijs*, in: *Levende Talen* (1968), nr. 250, p. 505-510
- Wintjes, W.M.J., Welsing, W.P.B.M., *Spring maar achterop. Literatuur en de eigen bagage van 12-16 jarigen*, in: *Levende Talen* (1980), nr. 351, p. 294-309
- Würzner, M.H., *Naoorlogse Duitse literatuur op scholen voor V.H.M.O.*, in: *Levende Talen* (1968), nr. 246, p. 196-206

BIJLAGEN

BIJLAGEN BIJ HOOFDSTUK 2

Bijlage 1	Schema met reacties op Konsalik (M. Thijssen, 1980, L.T. nr. 348, p. 56-59)
-----------	---

Bijlage 2	Enquête Nijboer en Voeten (1983), p. 29-31
-----------	--

5 Uitwerking van 8 door leerlingen gelezen romans *					
	Vraag 1	De gerubriceerde motiveringen van de leerlingen bij vraag 1			
Titel	Hat dir das Buch gefallen?	Emotionele argumenten			Identificatieargumenten
1 Konsalik <i>Entmundigt</i>	gut	sehr spannend	bischoen romantisch		Man kann sich gut in die Situation eindenken. Es ist fast so ob man selbst dabei ist und alles miter fahrt
2 Konsalik <i>Entmundigt</i>	sehr gut	Durch die Spannung			
3 Konsalik <i>Dr. Med. Werner</i>	sehr gut	Viel Spannung war drin			
4 Konsalik <i>Dr. Med. Werner</i>	schon	faszinierendes und spannendes Buch			Man kann sich selbst ganz in den Ereignissen erleben
5 Konsalik <i>Der rostende Ruhn</i>	sehr gut	fesselndes Buch. Spannend ist kann B.T. mit ihrem Hass den Ruhn des Arztes abnehmen oder wird wird G.O. ihn mit ihrer Liebe zum Erfolg bringen?	ruhrend ist. Warum macht Dr. Martin Bergh mit dem Operation einer Fehler und warum warten misgunstigen Kollegen auf diesem Fehler		Man fuhlt sich mit dem Arzt verbunden und wollte ihm helfen
6 Konsalik <i>Natascha</i>	schones Buch	Mit grosser Spannung gelesen	romantisch leidenschaftlich	viel Abwechslung	
7 Konsalik <i>Der Himmel uber Kasaktan</i>	sehr gut gefallen			Nicht langweilig	
8 Konsalik <i>Ich beantrage Todesstrafe</i>	gut gefallen	Auf fesselnde Weise erzahlt			

* Opmerking

De reacties zijn met fouten en al opgenomen

Vervolg gerubriceerde motiveringen voor vraag 1			
Titel	Morele argumenten	Afspiegelings argumenten Didactische argumenten	Praktische argumenten
1 Kosalik <i>Entmundigt</i>	Das Ende war unerwartet und gibt ein glückliches Gefühl. Der Mann ist eigentlich in der Grube gefallen, die er für anderen gegraben hat.		Die Schreibart ist schon nicht schwierig zu verstehen.
2 Kosalik <i>Entmundigt</i>		Ich glaube, dass die harte Realität wieder gegeben ist, dass es wirklich so sein konnte.	Wie es geschrieben ist.
3 Kosalik <i>Dr. Med. Werner</i>	Und das Buch hat auch einem glücklicher Endung.		ein Buch, dessen man in einem Abend auslesen kann.
4 Kosalik <i>Dr. Med. Werner</i>	Besonders weil die Geschichte ein befriedigendes Ende hat.		Auf eine feine Weise geschrieben und es war leicht zu lesen.
5 Kosalik <i>Der rostende Ruhm</i>	Wie Dr. Martin Bergh doch zum Erfolg kommt.		Keine schwierige Wörter so dass man schnell durchlesen kann.
6 Kosalik <i>Natascha</i>		Nicht so realistisch. Aber das Unrealistische macht nichts.	Herrlich zum Lesen.
7 Kosalik <i>Der Himmel über Kasaktan</i>		Menschlich geschrieben. Glaubwürdig.	
8 Kosalik <i>Ich beantrage Todesstrafe</i>		Mann bekommt ein richtiges Bild über einer bestimmten Sache.	

	Vraag 2		Vraag 3
Titel	Was hat dir besonders gut gefallen?	Was hat dir besonders schlecht gefallen?	Was hast du aus dem Buch gelernt? Weisheiten?
1 Konsalik <i>Entmundigt</i>	Wo die Familie das Testament zum ersten Mal horen Ihre Enttauschung ist sehr gut beschrieben Und wenn das Tagebuch Moniques entdeckt wird Und das Ende E W wird ins Krankenhaus aufgenommen	nichts	Die Wahrheit kommt immer ans Licht Jeder wird fur Ungerechtigkeit bestraft Liebe uberwindt alles Geld macht nicht glucklich Sogar die besten Leute werden die grossten Unmenschen wenn es sich um Geld handelt
2 Konsalik <i>Entmundigt</i>	Alles hat mir besonders gut gefallen vor allem das Ende	Die Ausdrucke des Arzte verstand ich nicht immer aber ich glaube dass sie nicht so wichtig sind	Das Geld nicht glucklich macht und wie gross der Hass kann sein gegen jemand (Gisela Peltzner)
3 Konsalik <i>Dr. Med Werner</i>	Die Stelle wo Erica ins Gefangnis kommt die Bereitsamkeit von Erica alle Schuld auf ihr zu nehmen	Nichts hat mich besonders schlecht gefallen	Ich glaube nicht dass ich viel aus dem Buch gelernt habe Nur dass man einen nicht vertrauen kann wenn es uber seine Karriere geht
4 Konsalik <i>Dr. Med Werner</i>	Die Stelle in der der selbstsuchtige Professor bemerkte dass er den Prozess gegen Dr E W verloren hatte		Ich habe aus diesem Geschichte gelernt dass man nicht so bald Vertrauen in einem haben muss dass man auch zu gut sein kann
5 Konsalik <i>Der rostende Ruhm</i>	Wie Dr. M. doch zum Erfolg kommt Die Weise worauf den Arzt endlich zum Erfolg kommt		Man soll versuchen die Schwierigkeiten zu uberwinden und durch den Hass des Menschen zu sehen so dass man auch die guten Facetten des Charakters behalt
6 Konsalik <i>Natascha</i>		Nichts	Frage nicht beantwortet
7 Konsalik <i>Der Himmel uber Kasaktan</i>	Die Stelle wo E. und H. einander widersprechen weil die Stelle nicht traurig war	Viele Menschen sterben und das ist sehr traurig Weil man sich so gut einleben kann (man wird selbst auch traurig)	Ich wusste nicht was alles passiert war mit den in Russland toben die Deutscher Sie haben viel erlebt/ und viele sind beim Transport gestorben
8 Konsalik <i>Ich beantrage Todesstrafe</i>	Die Vorgeschichte und der ganze Verlauf des Mordes	Die Stelle wo man uber die Todesstrafe diskutierte	Dass es schwer ist ob man bei einem Mord Todesstrafe beantragen soll

	Vraag 4	Vraag 5	Vraag 6
Titel	Würdest du das Buch auch anderen empfehlen?	Mochtest du noch mehr Bücher von Konsalik lesen?	Charakterisierung
1 Konsalik <i>Entmundigt</i>	Ja es ist ein Buch das man in einem Atem ausliest Man ist immer gespannt was kommen wird und ob Gisela glücklich wird	Ja sicher	Charaktere der Hauptpersonen sind deutlich <i>Frau</i> nett vernünftig gute Ideale <i>Mann</i> nett starke Persönlichkeit <i>Mann</i> Unmensch
2 Konsalik <i>Entmundigt</i>	Ja weil es sehr spannend war bis zur letzten Seite Ich glaube dass die harte Realität wiedergegeben ist dass es wirklich so geschehen konnte	Ja weil es sehr spannend war und es sehr gut geschrieben ist	<i>Frau</i> Sie hat spontane Depressionen sie gibt schnell den Mut auf <i>Mann</i> Er ist ein gehässiger Person
3 Konsalik <i>Dr. Med. Werner</i>	Ja ich würde das Buch auch anderen empfehlen Ein Mädchen hat es mich auch empfohlen und deswegen habe ich es genommen	Ja ich möchte diese Art von Büchern weiter lesen Wenn die nicht zu schwierig sind und die Inhalte gefallen mich	<i>Mann</i> Dr. B. skrupelloser Mann <i>Frau</i> E. W. Sie ist eine sympathische Person <i>Mann</i> Dr. R. Er ist eine nette Person
4 Konsalik <i>Dr. Med. Werner</i>	Ich würde es anderen empfehlen denn es ist einfach ein herrliches Buch zum Lesen	Ja denn ich habe die Schreibart gern und ich liebe Bücher mit Spannung sonst wird die Geschichte so langweilig Die Bücher von Konsalik sind Bücher mit Inhalt (mit Aktion!)	<i>Mann</i> ist ein egoistischer Mann Feigling <i>Frau</i> sehr gutes Mädchen opfert sich für anderen und vertraut je dem Steht immer jedem zu Diensten
5 Konsalik <i>Der rostende Ruhm</i>	Wenn wir noch mal ein deutsches Buch lesen dann werde ich wieder diesen Art von Büchern lesen	Wenn anderen solchen Art von Büchern schon finden würde ich dieses Buch empfehlen	<i>Mann</i> versucht zu beweisen dass er sicher ein guter Arzt ist <i>Frau</i> wollte alles tun um ihn wieder zum Erfolg zu bringen
6 Konsalik <i>Natascha</i>	Frage nicht beantwortet	Ich möchte weiter noch mehr diese Art von Büchern lesen	
7 Konsalik <i>Der Himmel über Kasakstan</i>	Ja weil es schon war und nicht langweilig	Vielleicht ja aber nicht besonders Kriegsromane weil es viel zu viel Tote gibt	<i>Frau</i> ein sehr aufrechtes Mädchen Anständig <i>Mann</i> harte arbeitender Mann
8 Konsalik <i>Ich beantrage Todesstrafe</i>	Ja	Ja denn man bekommt ein richtiges Bild über eine bestimmte Sache	<i>Mann</i> Ich kann nichts über seinen Charakter finden <i>Mann</i> Gegner der Todesstrafe

Van de 83 leerlingen (3 klassen vwo-6 en 1 klas vwo-5), verdeeld over 2 scholen, kozen 18 leerlingen voor literatuurgeschiedenisonderwijs (methode 1) en 60 voor onderwijs dat de leerling als lezer serieus neemt (methode 2). Voor een mengvorm kozen 5 leerlingen.

Samenvatting van de argumenten voor methode 1

'De volgende punten komen naar voren in de motivatie van de leerlingen voor de keuze van de eerste vorm van literatuuronderwijs:

- leerlingen zoeken ook bij het literatuuronderwijs duidelijkheid en zekerheid. Bij methode 1 weten ze precies wat ze moeten kennen om een goed cijfer te halen. Methode 2 laat de leerling daarover te zeer in het ongewisse, ze is voor de leerlingen niet tastbaar genoeg.
- leerlingen vinden dat ze bij methode 2 meer leren, doordat de stof vast omlind is. Alles staat helder en in brokken op papier en hoeft alleen maar van buiten geleerd te worden. Het verwerven van feitenkennis staat voorop.
- leerlingen hebben een hekel aan interpreteren en het geven van een eigen mening.
- leerlingen die voor deze methode kiezen, vinden dat literatuurgeschiedenis, achtergronden en stromingen in de literatuur centraal moeten staan en niet het literaire werk op zich.
- literatuur wordt door veel leerlingen gesteld als absolute, onaantastbare waarde. De eigen mening over en waardering van literatuur zijn redundant voor de eigenlijke waarde van literatuur. Als je een boek niet positief waardeert, zegt dat meer over je eigen omwaarde dan over het boek.
- veel leerlingen vinden, dat je alleen over literatuur kunt oordelen als je gevorderd bent, d.w.z. als je veel ervaring hebt in het omgaan met teksten. In de ogen van de leerlingen moet je eerst zeer veel feitenkennis hebben om te kunnen en te mogen oordelen over literatuur.'

Samenvatting van de argumenten voor methode 2

'De volgende punten komen naar voren in de motivatie van de leerlingen voor de keuze van de tweede vorm van literatuuronderwijs:

- doordat de leerlingen bij methode 2 meer in hun eigen interessesfeer worden aangesproken, wordt hun leesplezier vergroot. Ook zullen leerlingen daardoor veel meer geïnteresseerd en actiever aan de lessen deelnemen.

- de leerlingen vinden het gemakkelijker te praten over hun eigen interpretaties dan over de kenmerken van een stroming in een tekst.
- het van buiten leren van feiten uit de literatuurgeschiedenis leidt volgens sommige leerlingen tot een afkeer van literatuur en kan met zich meebrengen, dat leerlingen na de schoolperiode nooit meer een boek ter hand zullen nemen.
- leerlingen vinden het ook erg belangrijk een stem te hebben in de keuze van de te lezen werken.
- leerlingen waarderen het dat bij deze methode het lezen van literatuur op de voorgrond staat. Zij vinden dat de tekst centraal moet staan en niet de vraag hoe een tekst vanuit de kenmerken van een bepaalde periode en gezien de achtergronden van de schrijver is ontstaan.
- de leerlingen ervaren het als zeer positief dat bij deze methode hun eigen mening gewaardeerd en niet ondergeschikt gemaakt wordt aan die van de leraar.
- de leerlingen verwachten dat ze bij methode 2 meer vaardigheid krijgen in het omgaan met teksten.
- leerlingen die methode 2 kiezen, zien het lezen van literatuur niet alleen als een bezigheid op zich, maar denken ook later plezier aan literatuur te zullen beleven dankzij deze methode.
- daarbij aansluitend leren omgaan met literatuur heeft voor de leerlingen veel meer blijvende waarde dan het van buiten leren van kenmerken van periodes e.d. Feitenkennis wordt snel vergeten, maar een eigen houding t.a.v. literatuur blijft bestaan.
- leerlingen wijzen het frontale lesgeven, met name bij het literatuuronderwijs, sterk af en voelen meer voor het uitwisselen van meningen en interpretaties met andere leerlingen en de leraar.'

Samenvatting van de belangrijkste argumenten voor de tussenvorm

'De leerlingen die kiezen voor een combinatie van de beide methodes vinden dat beide aan bod moeten komen, omdat het volgens hen niet mogelijk is om zonder een grondige feitenkennis van de literatuurgeschiedenis eigen keuzes te maken uit de literatuur en een eigen inbreng te hebben bij waardering en interpretatie van een literair werk.

Sommigen stellen voor te beginnen met methode 1 en dan na een tijdje verder te gaan met methode 2.

'In de hier volgende opsomming zijn de meest genoemde bezwaren die leerlingen hebben tegen allerlei facetten van het literatuuronderwijs terug te vinden.

- het verplicht lezen van boeken uit bepaalde periodes
- het lezen en behandelen van saaie boeken
- het lezen van boeken op een schoolse manier je moet elke zin begrijpen
- het opgedrongen krijgen van een mening
- het doorzeuren over een tekst, het te diepgaand behandelen (dit kan er mee samenhangen, dat een docent een tekst behandelt op zijn en niet op het niveau van de leerling)
- een ondoorzichtige opbouw van de lessen, structuurloosheid
- het feit dat literatuurlessen c.q. schoolonderwijs in de vreemde taal worden gedaan. Dit werkt remmend
- het moeten leren van kenmerken en periodes
- het lezen van fragmenten uit boeken
- het feit dat de leraar bij het selecteren van de te lezen teksten vaak uitgaat van zijn eigen niveau en geen rekening houdt met de leerlingen
- het om beurten hardop voorlezen van een boek in de klas
- het geven van cijfers voor literatuur. Hierdoor wordt het leesplezier verlaagd
- het lezen van veel boeken over eenzelfde thema, bv. oorlog, liefde, sociale problemen.'

Bijlage 1. Brieven:

Verzoek om adressen, januari 1979
Verzoek om adressen, november 1979
Aanbevelingsbrief, 21 januari 1980
Rappelbrief, 29 januari 1980
Rappelbrief, 10 februari 1980
Rappelbrief, februari 1980
Rappelbrief, 17 maart 1980

Bijlage 2. Enquête:

Deel I. Algemeen

Deel II. Het literatuuronderwijs Duits in de bovenbouw: HAVO 4, 5;
VWO 4, 5, 6

A. Algemeen

B. Wat u met uw literatuuronderwijs in de bovenbouw beoogt

C. De plaats van het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen

D. De klasseselectuur in de bovenbouw

E. Werkwijzen m.b.t. de klasseselectuur in de bovenbouw

F. Waaraan u bij de behandeling van een tekst in de bovenbouw aandacht besteedt

G. De literaire theorie, andere kunsten, kennis van land en volk

H. Leerboeken voor het literatuuronderwijs

I. Samenwerking

J. Het schoolonderzoek

K. De boekenlijst

L. Problemen

M. Het terugsturen van de vragenlijst



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT

FACULTEIT DER LETTEREN

Bijlage 1 Brieven

Nijmegen, januari 1979

Geachte rectrix
Geachte rector,
Geachte directrice
Geachte directeur,

Het is U ongetwijfeld bekend dat het literatuuronderwijs voor veel docenten een probleem is.

Naar de aard van de problemen waarmee de docent(e) Duits op het HAVO en het VWO op dit moment bij het geven van literatuuronderwijs te maken heeft, wordt door ons instituut een onderzoek ingesteld. Het onderzoek wordt begeleid door Prof.Dr. J. Giesbers, hoogleraar algemene onderwijskunde en Prof.Dr. G. Kluge, hoogleraar moderne Duitse letterkunde. Ondergetekende, vakdidacticus Duits, is de uitvoerder van het onderzoek. Financieel wordt het onderzoek gesteund door de faculteit der letteren van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Voor ons onderzoek hebben wij de namen en adressen nodig van de docenten Duits op Uw school die in de bovenbouw van het HAVO en/of het VWO lesgeven, teneinde hen naar hun problemen/behoefte m.b.t. het literatuuronderwijs te kunnen vragen.

Zouden wij U mogen verzoeken, deze namen en adressen op het bijgaand formulier in te vullen?

Wij zijn er ons van bewust dat we hier een beroep doen op een gedeelte van Uw tijd. Wij hopen echter dat U, gezien de doelstelling van het onderzoek, hiertoe bereid bent.

U kunt voor het invullen van de adressen van het bijgevoegde formulier gebruik maken. De bijgevoegde enveloppe kan ongefrankeerd worden verzonden.

Ik ben gaarne bereid U ook nadere informatie te verstrekken.

Met dank voor de te nemen moeite,
Hoogachtend

Drs. M.J.W. Thijssen
Instituut Duits
Fransmuslaan 40
Nijmegen
Tel. 512846 of 512196



Instituut Duits

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT

FAKULTeit DER LETTEREN

Nijmegen, 16 november 1979

Geachte rectrix,
Geachte rector,
Geachte directrice,
Geachte directeur,

Vorig schooljaar bent U zo vriendelijk geweest om ten behoeve van ons onderzoek naar de problemen van de docent Duits m.b.t. het literatuur-onderwijs, de adressen te geven van de docenten die in de bovenbouw HAVO en/of VWO van Uw school Duits gaven.

Zouden wij U mogen verzoeken om aan de hand van de bijgevoegde lijst na te gaan of hierin voor wat dit schooljaar betreft, nog wijzigingen zijn gekomen.
Zou U eventuele veranderingen - ook adreswijzigingen - willen aangeven? Wij hopen door deze laatste controle verkeerde toezendingen te voorkomen en daardoor kosten te sparen.

Nadat U deze lijst gecontroleerd hebt en waar nodig hebt aangevuld, zouden wij deze gaarne in de bijgesloten en reeds gefrankeerde enveloppe van U terug ontvangen.

Wij danken U bij voorbaat voor Uw moeite.

Met hoogachting,

Drs. M.J.W. Thijssen
Instituut Duits
Erasmuslaan 40
Nijmegen
Tel. instituut 080-512846 of
512196



Instituut Duits

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT

FACULTEIT DER LETTEREN

NIJMEGEN, 21 januari 1980

Geachte docente,

Geachte docent,

Voor veel docenten Duits is het literatuuronderwijs een groot probleem. Naar de wijze waarop het literatuuronderwijs Duits op dit moment in Nederland gegeven wordt en naar de problemen van de docenten die dit onderwijs geven, wordt door ons instituut een onderzoek ingesteld. Doel van het onderzoek is om, op basis van de verzamelde gegevens, haalbare voorstellen te ontwikkelen voor de praktijk van het literatuuronderwijs.

Het onderzoek wordt begeleid door Prof. dr. J. Giesbers, hoogleraar algemene onderwijskunde en door Prof. dr. G. Kluge, hoogleraar moderne Duitse letterkunde. Ondergetekende, vakdidacticus Duits, is uitvoerder van het onderzoek. Financieel wordt het onderzoek gesteund door de faculteit der letteren van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

In het kader van ons onderzoek leggen wij een uitvoerige vragenlijst aan U voor. De "werkgroep literatuur" van "Levende Talen" heeft bij het opstellen van de vragenlijst geadviseerd. Bovendien heeft het vorig cursusjaar een groep docenten Duits aan een vooronderzoek deelgenomen. Door dit vooronderzoek was het mogelijk om in de enquête bijna uitsluitend met voorbereide antwoordmogelijkheden te werken. (Dus geen open vragen die veel schrijfwerk van de invuller/invulster verlangen).

Wij zijn er ons terdege van bewust, dat wij met ons verzoek om de vragenlijst in te vullen, beslag leggen op een gedeelte van Uw tijd. Wij hopen echter dat U hiertoe bereid bent, gezien de doelstelling van het onderzoek. De resultaten van het onderzoek worden zo snel mogelijk gepubliceerd.

Op de laatste pagina van de vragenlijst staat vermeld hoe U deze kunt retourneren. De anonimiteit van de invuller/invulster is volledig gewaarborgd. Mogen wij U wel verzoeken de enquête persoonlijk in te vullen, dus niet in overleg met collega's of in sectieverband. Voor nadere informatie kunt U ondergetekende altijd bellen of schrijven.

Zou U de enquête binnen een week ingevuld willen terugsturen?

Met hartelijke dank voor de te nemen moeite,

M.J.W. Thijssen
Instituut Duits
Erasmuslaan 40, 6500 HD NIJMEGEN
Telefoon privé: 080-446831
Telefoon secretariaat: 080-512196



Duits

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT

FACULTEIT DER LETTEREN

NIJMEGEN, 29 januari 1980

Geachte collega,

Ongeveer een week geleden hebben wij U onze vragenlijst over het literatuuronderwijs Duits toegezonden.

Wij kunnen ons voorstellen dat dit tijdstip voor U niet erg gelukkig was gekozen om de vragenlijst in te vullen (b.v. proefwerkweek, schoolonderzoek).

Voor het slagen van het onderzoek is het echter van groot belang dat zoveel mogelijk docenten meedoen. Vooral omdat het hier het onderdeel literatuur betreft, waar veel individuele werkwijzen mogelijk zijn.

Een beschrijving van de wijze waarop het literatuuronderwijs Duits gegeven wordt en van de problemen die zich daarbij voordoen, is immers alleen dan waardevol, wanneer deze gebaseerd is op een representatief aantal ingevulde vragenlijsten. Dit geldt eveneens voor de voorstellen voor de concrete lespraktijk die wij op basis van de verzamelde gegevens willen doen.

Het invullen van de enquête kost U waarschijnlijk ongeveer een uur.

Zou U de komende dagen deze tijd vrij kunnen maken voor het invullen van de vragenlijst?

Wij danken U hiervoor bij voorbaat.

Indien wij U op de een of andere manier van dienst kunnen zijn, zijn wij hiertoe gaarne bereid.

U kunt ondergetekende altijd bellen of schrijven.

Ook namens Prof.G. Kluge en Prof.J. Giesbers
dank voor de te nemen moeite,

M. Thijssen
(uitvoerder onderzoek)
Tel. secretariaat: 080-512196
Tel. privé : 080-446831

P.S.: Mocht U de enquête reeds teruggestuurd hebben,
beschouwt U dan deze brief als ongeschreven.



Instituut Duits

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT

FACULTEIT DER LETTEREN

NIJMEGEN, 10 februari 1980.

Geachte collega,

U zult begrijpen dat ik als projectleider erg benieuwd was, hoe de enquête betreffende het literatuuronderwijs bij de collega's zou vallen.

De reacties tot nu toe zijn over het algemeen erg positief: "grondige analyse", "goed gewetensonderzoek", "snel publiceren, kan belangrijke informatie geven" etc.

U begrijpt dat ik blij ben met de positieve ontvangst.

Ik moet echter ook heel nuchter vaststellen, dat het slagen van het onderzoek afhangt van het aantal ingevulde enquêtes dat ik terug krijg. Het heeft immers geen zin om uitspraken over het literatuuronderwijs te doen en voorstellen voor de concrete lespraktijk te formuleren op basis van een niet representatief aantal enquêtes.

Zou ik U daarom mogen verzoeken om in de komende week enige tijd vrij te maken voor het invullen van de enquête? Het invullen kost U waarschijnlijk ongeveer een uur.

Zou U voor de karnavals-/krokusvakantie de vragenlijst ingevuld kunnen terugsturen?

Ik dank U bij voorbaat voor Uw bereidwilligheid om in de komende, misschien wel drukke week voor U, toch enige tijd vrij te maken voor het invullen van de vragenlijst.

Voor inlichtingen kunt U mij altijd bellen (ook in de avonduren).

Tel. secretariaat: 080-512196

Privé : 080-446831

Met hartelijke dank,

M. Thijssen
Instituut Duits
Erasmuslaan 40
Nijmegen.

P.S.: Mocht U de lijst reeds geretourneerd hebben,
beschouwt U dan de brief als niet geschreven.



Instituut Duits

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT

FACULTEIT DER LETTEREN

NIJMEGEN, februari 1980

Geachte collega,

Uit ervaring weet ik dat men als docent(e) veel verzoeken krijgt om mee te doen aan een onderzoek. Uit ervaring weet ik ook dat elke onderzoeker zegt, dat zijn onderzoek toch echt wel belangrijk is. Ieder onderzoek is er immers bij gebaat, dat zoveel mogelijk mensen meedoen.

Wat het onderzoek m.b.t. het literatuuronderwijs betreft, wil ik U mijn argumenten geven voor het belang ervan. U kunt dan zelf kijken of het voor U als docent(e) Duits belangrijk genoeg is, om er alsnog aan mee te doen.

- a. In artikelen over het literatuuronderwijs vindt men dikwijls allerlei fraaie theorieën, waarvan de man of vrouw uit de praktijk zegt: "Leuk bedacht, maar met mijn leerlingen niet haalbaar".

Dat theorie en praktijk dikwijls verschillen, heeft o.a. daarmee te maken, dat men onvoldoende kijk heeft op datgene wat er in de klas mogelijk is.

Ik wil daarom nagaan hoe het literatuuronderwijs Duits in Nederland gegeven wordt en welke problemen zich daarbij voordoen. Op basis van de verkregen gegevens uit de praktijk, worden vervolgens voorstellen voor de lespraktijk geformuleerd.

Het onderzoek is dus meer dan alleen maar een inventarisatie.

- b. Veel onderzoeken zijn zg. steekproefonderzoeken: op basis van gegevens van enkele honderden docenten worden uitspraken over het doen en laten van duizenden gedaan.

Dit onderzoek is geen steekproefonderzoek. Alle 1624 docenten Duits in Nederland die literatuuronderwijs geven, hebben de enquête ontvangen.

In dit opzicht is het onderzoek uniek, maar ook zeer kostbaar. Ik was en ben echter van mening, dat bij zo'n belangrijke zaak als het literatuuronderwijs, iedere docent(e) de mogelijkheid moet hebben om zijn/haar literatuuronderwijs en zijn/haar problemen te beschrijven. Op basis van zoveel mogelijk gegevens is het immers pas mogelijk om haalbare voorstellen voor de praktijk te doen.

Het is mogelijk, dat U door de drukte op school nog niet aan het invullen van de enquête bent toegekomen.

Zou U dit alsnog willen doen?

Indien Uw enquête inmiddels is zoekgeraakt of niet meer bruikbaar is, zou U dan door middel van de bijgevoegde brief een nieuwe willen aanvragen?

Het is ook mogelijk dat U geen literatuuronderwijs in de bovenbouw geeft. Indien dit zo is, zou U dit dan via de bijgaande brief willen mededelen?

Mocht U de enquête reeds teruggestuurd hebben, beschouwt U dan deze brief als niet verstuurd.

Mede namens de begeleiders Prof. G. Kluge en Prof. J. Giesbers dank ik U voor de te nemen moeite,

M. Thijssen

P.S.: U kunt mij altijd bellen (ook in de avonden): 080-446831 (privé)
080-512196 (secre.)

U gelieve uitsluitend het cijfer te omcirkelen achter datgene wat van toepassing is.

Ik zou graag een nieuwe enquête ontvangen	1
Ik doe niet mee aan het onderzoek:	
omdat ik alleen lessen in de onderbouw heb	2
omdat ik als lid van de schoolleiding geen lessen literatuur meer geef	3
<u>Andere reden:</u>	

Ik ben geboren 19

Ik heb _____ jaar ervaring met het geven van literatuuronderwijs op het
HAVO

Ik heb _____ jaar ervaring met het geven van literatuuronderwijs op het VWO

U kunt deze brief zo in de enveloppe doen en verzenden. De enveloppe is reeds gefrankeerd!

Met dank,

M. Thijsen



Instituut Duits

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT

FACULTEIT DER LETTEREN

Nijmegen, 17 maart 1980

Geachte collega,

In de tweede week van april hopen wij met het verwerken van de enquêtes te kunnen beginnen.

Indien U de enquête nog wilt invullen, zou U deze dan voor dit tijdstip willen retourneren?

Indien U een nieuwe enquête wilt hebben, zou U ons dan even willen bellen? U kunt ook een briefkaartje schrijven.

Met vriendelijke groeten,

M. Thijssen

Tel. secretariaat : 080 - 512196

080 - 512846

privé (ook avonduren) : 080 - 446831



Instituut Duits

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT

FACULTEIT DER LETTEREN

Bijlage 2 Enquête

Vragenlijst over het literatuuronderwijs Duits

op HAVO en VWO

Januari 1980

Toelichting:

- de percentages betreffen de docenten die de vragen hebben beantwoord;
- als gevolg van afrondingen komen de percentages niet overal op 100% uit.

DEEL I. ALGEMEEN

Teneinde de gegevens uit de enquête in het juiste kader te kunnen plaatsen, hebben wij Uw antwoord op een aantal vragen van meer algemene aard nodig. Deze vragen leggen wij in deze rubriek aan U voor.

Voor de gehele enquête - en dus ook voor deze rubriek - geldt, dat geen enkele vraag betrekking heeft op het avond- en dagonderwijs aan volwassenen.

Het invullen gaat zo: U omcirkelt het cijfer achter die antwoordmogelijkheid die van toepassing is.

		HAVO		VWO	
		abs.	perc.	abs.	perc.
1. Wat is Uw leeftijd?	jonger dan 25 jaar	21	2	13	1
	26 - 30 jaar	179	18	140	16
	31 - 35 jaar	191	20	184	21
	36 - 40 jaar	202	21	186	21
	41 - 45 jaar	180	19	165	19
	46 - 50 jaar	82	8	74	9
	51 - 55 jaar	49	5	44	5
	ouder dan 55 jaar	66	7	62	7
Totaal		970	100	868	99
		HAVO		VWO	
		abs.	perc.	abs.	perc.
2. Welke getuigschriften, akten bezit U?					
1. Kweekschool/PA, eventueel met LO.akte(n) + MO.A + MO.B Duits + Drs. of Dr. Duits		32	3	26	3
2. Kweekschool/PA, eventueel met LO.akte(n) + MO.A + MO.B Duits		176	18	137	16
3. MO.A + MO.B Duits + Drs. of Dr. Duits		45	5	44	5
4. MO.A + MO.B Duits		337	35	328	38
5. Drs. of Dr. Duits		279	29	276	32
6. Niet volledig bevoegd (b.v. alleen kandidaats of MO.A)		73	8	36	4
7. Nieuwe lerarenopleiding		11	1	9	1
8. Overige		18	2	13	1
Totaal		971	101	869	100

DEEL I. ALGEMEEN

3. Hoe lang hebt U ervaring met het onderwijs in het Duits voor zover het de schooltypen HAVO en/of VWO betreft?	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
	19	2	8	1
Minder dan 1 jaar	55	6	41	5
1 - 2 jaar	116	12	85	10
3 - 4 jaar	779	80	736	85
5 jaar of meer				
Totaal	969	100	870	101
4. Hoe lang hebt U ervaring met het geven van <u>literatuuronderwijs</u> Duits op het HAVO?	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
	nvt	nvt	54	6
Geen	52	5	28	3
Minder dan 1 jaar	84	9	70	8
1 - 2 jaar	136	14	95	11
3 - 4 jaar	694	72	610	71
5 jaar of meer				
Totaal	966	100	857	99
5. Hoe lang hebt U ervaring met het geven van <u>literatuuronderwijs</u> Duits op het VWO?	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
	152	16	nvt	nvt
Geen	44	5	41	5
Minder dan 1 jaar	94	10	94	11
1 - 2 jaar	118	12	124	14
3 - 4 jaar	553	58	601	69
5 jaar of meer				
Totaal	961	101	860	99
Het is mogelijk dat U op meer dan een school Duits geeft. Indien dit zo is, gelieve U de vragen 6 tot en met 10 te beantwoorden voor die school waarop U op dit moment het grootste aantal uren <u>literatuuronderwijs</u> Duits geeft.				
6. De richting van Uw school is?	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
	259	27	243	28
Gemeentelijk/Rijks	226	23	193	22
Protestants-christelijk	401	41	356	41
Rooms-katholiek				
Overig bijzonder en neutraal onderwijs	88	9	79	9
Totaal	974	100	871	100

DEEL I. ALGEMEEN

7. Welke schooltypen bezit Uw school? Slechts één antwoordmogelijkheid van de hieronder genoemde mogelijkheden om- cirkelen?	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Uitsluitend gymnasium			33	4
2. Uitsluitend atheneum			6	1
3. Atheneum + HAVO	272	28	258	29
4. Atheneum + HAVO + MAVO	190	19	163	19
5. Atheneum + HAVO + MAVO + Ped. Ac.				
6. Atheneum + HAVO + MAVO + overig beroepsonderwijs	14	1	9	1
7. Atheneum + HAVO-afd.	8	1	5	1
8. Lyceum	7	1	12	1
9. Lyceum + HAVO	294	30	290	33
10. Lyceum + MAVO	2	0	2	0
11. Lyceum + HAVO + MAVO	77	8	82	9
12. Lyceum + HAVO + Ped. Ac.	2	0	2	0
13. Lyceum + HAVO + MAVO + Ped. Ac. + Klos	2	0	2	0
14. Lyceum + HAVO + MAVO + Klos + overig beroepsonderwijs	1	0		
15. Lyceum + HAVO + MAVO + overig beroeps- onderwijs	3	0	2	0
16. Lyceum + HAVO-afd.	9	1	7	1
17. Uitsluitend HAVO	11	1		
18. HAVO + MAVO	31	3		
19. HAVO + MAVO + Ped. Ac.	1	0		
20. HAVO + MAVO + overig beroepsonderwijs	5	1		
21. HAVO-afd. + MAVO				
22. HAVO-afd. + Ped. Ac.	44	5		
23. Middenschool	2	0	2	0
Totaal	975	99	875	100

DEEL I. ALGEMEEN

8. Hoeveel leerlingen telt Uw school?	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Minder dan 750	144	15	107	12
750 - 1000	218	22	195	22
1000 - 1250	327	33	297	34
1250 - 1500	193	20	193	22
Meer dan 1500	93	10	86	10
Weet ik niet	3	0		
Totaal	978	100	878	100
9. Uw school ligt in een plaats (= stad of dorp) met:	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Minder dan 5000 inwoners	15	2	12	1
5000 - 10.000 inwoners	47	5	37	4
10.000 - 20.000 inwoners	92	10	72	8
20.000 - 50.000 inwoners	284	29	254	29
50.000 - 100.000 inwoners	195	20	190	22
Meer dan 100.000 inwoners	295	31	269	31
Weet ik niet	38	4	31	4
Totaal	966	101	865	99
10. In welke sector ligt Uw school? Let U er wel op dat Noord-Brabant is opgesplitst in <u>West-Brabant</u> en het <u>Overige deel van</u> <u>Noord-Brabant</u> .	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
I. Friesland, Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland, Utrecht, West-Brabant	502	51	464	53
II. Groningen, Drente, Overijssel, Gelderland, Overig deel van Noord-Brabant, Limburg	474	49	413	47
Totaal	976	100	877	100

DEEL I. ALGEMEEN				
12. Hebt U de <i>Diskussienota subcommissie Literatuuronderwijs</i> van de Commissie Modernisering Leerplan Moderne Vreemde Talen gelezen? (Niet bedoeld is de nota <i>Aanzet</i> van Van Ek en Groot).	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Ja	280	29	265	31
Nee	689	71	602	69
Totaal	969	100	867	100
13. Zou U willen aangeven van welke van de onderstaande richtingen binnen de literatuurwetenschap U enige kennis hebt van uitgangspunten en principes?	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Werkimmanente methode (Kayser, Staiger)	537	55	502	58
Structurele roman-/verhaalanalyse	466	48	437	50
Nieuwe richtingen in de hermeneutica (Gadamer, Habermas)	73	7	53	6
Literatuursociologie	211	22	188	22
Tekstlinguïstiek/tekstwetenschap	153	16	127	15
Receptie-esthetica	157	16	133	15
Van geen enkele	240	25	194	22
Totaal	974	100	872	100
14. In welke mate leest U in Uw vrije tijd - dus niet ter voorbereiding van Uw lessen - Duitstalige literatuur?	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Gemiddeld 1 - 2 boeken per jaar	57	6	53	6
Gemiddeld 3 - 4 boeken per jaar	147	15	132	15
Gemiddeld 5 - 6 boeken per jaar	167	17	150	17
Gemiddeld meer dan 6 boeken per jaar	605	62	540	62
Totaal	976	100	875	100

Toelichting.

Het is de bedoeling dat U de vragen beantwoordt voor dat schooltype/ die schooltypen waarop U op dit moment literatuuronderwijs geeft.

Indien U op meer dan één school literatuuronderwijs geeft, gelieve U de vragen te beantwoorden voor die school waarop U op dit moment het grootste aantal uren literatuuronderwijs geeft.

Overal waar U in de enquête over het algemeen tegenkomt, betekent dit in tenminste 90% van de voorkomende gevallen.

Het invullen gaat zo: U omcirkelt per schooltype het cijfer achter die antwoordmogelijkheid die van toepassing is.

A. ALGEMEEN

Ter herinnering: Alle vragen uitsluitend beantwoorden voor dat schooltype/ die schooltypen waarop U op dit moment literatuuronderwijs geeft.

15. Hebt U - dit cursusjaar meegerekend - in alle leerjaren van de bovenbouw ervaring met het geven van literatuuronderwijs?
(= uiteraard voor zover hier literatuuronderwijs gegeven wordt).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
ja	912	94	771	88
nee	60	6	102	12
totaal	972	100	873	100

A. ALGEMEEN

16. Hoeveel tijd besteedt U gemiddeld per week in de leerjaren van de bovenbouw aan het literatuuronderwijs?

	HAVO 4		HAVO 5		VWO 4		VWO 5		VWO 6	
	abs.	perc.	abs.	perc.	abs.	perc.	abs.	perc.	abs.	perc.
Ik heb hier nog nooit lesgegeven.	4	0	34	4	10	1	24	3	49	6
Hier wordt geen literatuuronderwijs gegeven.	14	1	2	0	231	32	3	0	1	0
+ 1 lesuur per week	638	68	477	52	365	51	553	69	452	57
+ 1 1/2 lesuur per week	143	15	209	23	30	4	147	18	182	23
+ 2 lesuren per week	117	12	172	19	14	2	63	8	89	11
1/2 uur per week (of een uur in de 2 weken)	6	1	9	1	32	4	5	1	7	1
aantal blokken per jaar	10	1	11	1	11	2	8	1	8	1
incidenteel/paar lessen per jaar	9	1	6	1	28	4	3	0	7	1
Totaal	941	99	920	101	721	100	806	100	795	100

17. Welk percentage van de tijd die U aan het literatuuronderwijs in de bovenbouw besteedt, bent U met de literaire teksten zelf bezig: lezen, analyseren, interpreteren etc.?
(Niet meegerekend dus de tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van een overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis of van gedeelten hieruit).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
80 - 100%	254	26	203	23
60 - 80%	229	24	236	27
40 - 60%	271	28	248	29
20 - 40%	123	13	124	14
1 - 20%	83	9	50	6
0%	9	1	6	1
Totaal	969	101	867	100

A. ALGEMEEN

18. Welk percentage van de tijd die U aan het literatuuronderwijs in de bovenbouw besteedt, besteedt U naar schatting aan het bijbrengen van kennis van een overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis of van gedeelten hieruit?
(Niet meegerekend dus de tijd die U met het lezen, analyseren, interpreteren van de literaire teksten zelf bezig bent!)

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
80 - 100%	39	4	29	3
60 - 80%	83	9	68	8
40 - 60%	252	26	258	30
20 - 40%	254	26	248	29
1 - 20%	306	32	245	28
0%	36	4	17	2
Totaal	970	101	865	100

19. Hoe bereidt U de leerlingen in de onderbouw (= HAVO 2, 3, VWO 2, 3) op het literatuuronderwijs in de bovenbouw voor?
Per schooltype één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Niet van toepassing, daar geen onderbouw aanwezig.	88	9	18	2
2. Door hen te laten lezen en op deze wijze de leesvaardigheid te bevorderen.	631	65	618	71
3. Door hen te laten lezen, waarbij ik ook al systematisch begin met het bijbrengen van inzicht in en kennis van literatuur.	35	4	57	7
4. Noch aan 2 noch aan 3 kom ik toe.	196	20	162	19
5. Overige.	14	1	17	2
Totaal	964	99	872	101

B. WAT U MET UW LITERATUURONDERWIJS IN DE BOVENBOUW BEOOGT

20. Zou U per schooltype willen aangeven, welke opvatting 't best weergeeft wat U primair met uw literatuurlessen beoogt?
Per schooltype dus slechts één opvatting omcirkelen.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Mijn literatuurlessen zijn voor mij <u>primair</u> een mogelijkheid de leerlingen te helpen zichzelf, de mens, het leven en de maatschappij wat beter te leren kennen. (= Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de zelfverkenning, de levens- en maatschappij-oriëntatie van de leerlingen).	286	29	238	27
2. Mijn literatuurlessen zijn voor mij <u>primair</u> een mogelijkheid de leerlingen enige kennis bij te brengen van datgene wat de Duitstalige literaire cultuur aan waardevols te bieden heeft. (= Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de culturele vorming van de leerlingen).	251	26	305	35
3. Mijn literatuurlessen zijn voor mij <u>primair</u> een mogelijkheid de leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen die hun het begrijpend en kritisch lezen van literatuur kunnen helpen vergemakkelijken. (= Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de literair-esthetische vorming van de leerlingen)	124	13	165	19
4. Mijn literatuurlessen zijn voor mij <u>primair</u> een mogelijkheid de leerlingen, o.a. aan de hand van de klasselectuur, leesgenoegen te verschaffen, om hen zo te laten ervaren dat lezen fijn kan zijn. Dit in de hoop, dat zij hierdoor ook op eigen initiatief Duitstalige en andere literatuur gaan lezen c.q. blijven lezen, of meer gaan lezen. (= Literatuuronderwijs Duits als <u>middel</u> om leesplezier bij te brengen, te <u>bestendigen</u> of te <u>verhogen</u>).	250	26	104	12
5. Alle	17	2	18	2
6. Combinatie 1 + 2	8	1	8	1
7. Combinatie 1 + 4	14	1	12	1
8. Combinatie 2 + 3	2	0	3	0
9. Combinatie 2 + 3 + 4	4	0	5	1
10. Overige	19	2	20	2
Totaal	975	100	878	100

B. WAT U MET UW LITERATUURONDERWIJS IN DE BOVENBOUW BEOOGT

21. Bent U tevreden over de mate waarin U datgene wat U primair met Uw literatuuronderwijs beoogt, ook kunt realiseren bij Uw leerlingen?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Zeer tevreden	13	1	50	6
Tamelijk tevreden	258	27	425	49
Noch tevreden noch ontevreden	333	35	252	29
Tamelijk ontevreden	298	31	127	15
Zeer ontevreden	54	6	10	1
Totaal	956	100	864	100

C. DE PLAATS VAN HET LITERATUURONDERWIJS BIJ DE MODERNE VREEMDE TALEN

In artikelen wordt de laatste tijd nogal eens de vraag gesteld, of men het literatuuronderwijs niet bij de moderne vreemde talen zou moeten weghalen.

(Alternatieven zijn dan o.a. een apart vak literatuur, het literatuuronderwijs onderbrengen bij het moedertaalonderwijs).

Indien U vindt dat het literatuuronderwijs een onderdeel van het vak Duits moet blijven, zou U dan hieronder bij vraag 22 Uw belangrijkste argument willen aangeven?

Indien U vindt dat het literatuuronderwijs geen onderdeel van het vak Duits moet blijven, zou U dan bij vraag 23 Uw belangrijkste argument willen aangeven?

22. Mijn belangrijkste argument om het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits te handhaven.
(Slechts één argument omcirkelen, namelijk het belangrijkste).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Het is voor mij een van de belangrijkste mogelijkheden over zaken te praten die het leven, de mens en de maatschappij betreffen.	305 22*	34 2*	266 21	32 3
2. Het is een onderdeel van de cultuur van het Duitse taalgebied.	315 29	35 3	354 29	42 3
3. Het geven van literatuuronderwijs draagt in belangrijke mate bij tot mijn arbeidsvreugde.	61 6	7 1	63 5	8 1
4. Het is om allerlei redenen bevorderlijk voor de taalvaardigheid.	103 13	11 1	36 7	4 1
5. Alle	8	1	6	1
6. Combinatie 1 en 2	5 1	1 0	10 1	1 0
7. Combinatie 1 en 2 en 3	4	0	2	0
8. Combinatie 1 en 2 en 4	3	0	3	0
9. Combinatie 1 en 4	4	0	3	0
10. Combinatie 1 en 4 en 3			1	0
11. Overige	25 3	3 0	23 3	3 0
Totaal	887	96	613	96

*) Het tweede cijfer betreft respondenten die zowel argumenten bij 22 als 23 hebben aangegeven.

C. DE PLAATS VAN HET LITFRATUURONDERWIJS BIJ DE MODERNE VREEMDE TALEN

23. Mijn belangrijkste argument tegen handhaving van het literatuur-
onderwijs als onderdeel van het vak Duits is*
(Slechts één argument omcirkelen, namelijk het belangrijkste).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Door de geringe samenwerking tussen de talen gebeuren veel dingen dubbel en/of onvoldoende op elkaar afgestemd. Ik ben daarom voor een apart vak literatuur.	32 40*	23 28*	25 45	23 41
2. Inzicht in en kennis van literatuur kunnen 't best in de moedertaal worden bijgebracht. Ik ben daarom voor het onderbrengen van dit onderdeel bij het vak Nederlands.	5 9	4 6	5 5	5 5
3. Ik heb mijn tijd hard genoeg nodig voor het bijbrengen van de andere vaardigheden. Ik ben er derhalve voor dat het onderdeel inzicht in en kennis van literatuur ergens anders wordt ondergebracht.	13 14	9 10	5 9	5 8
4. Interesseert ze niet	5 4	4 3	3	3
5. Overige	10 9	7 6	7 5	6 5
Totaal	141	100	109	101

*) Het tweede cijfer betreft respondenten die zowel argumenten bij 22 als 23 hebben aangegeven

D. DE KLASSELECTUUR IN DE BOVENBOUW

Toelichting:

Tot de klasselectuur rekenen wij teksten die alle leerlingen van een klas lezen en die U samen met de leerlingen behandelt.

Het lezen op zich behoeft niet per se klassikaal te geschieden. Het kan ook geheel of gedeeltelijk thuis plaatsvinden, zoals dit b.v. bij langere teksten nogal eens gebeurt.

Tot de klasselectuur rekenen wij zowel korte teksten, zoals gedichten, liederen, korte verhalen, als ook lange teksten, zoals romans en toneelstukken.

Ook fragmenten rekenen wij tot de klasselectuur.

24. Uit wat voor soort teksten bestaat de klasselectuur in de bovenbouw?

Per schooltype één antwoordmogelijkheid.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Uitsluitend/bijna uitsluitend uit teksten die men over het algemeen tot de waardevolle literatuur rekent.	727	74	764	87
2. Uit teksten die men over het algemeen tot de waardevolle literatuur rekent en voor tenminste 25% uit teksten die men over het algemeen tot het genre van de populaire ontspanningslectuur of triviale literatuur rekent. (= b.v. strips, Krimis, science fiction, horror, werk van schrijvers als Konsalik, Simmel, Heinrich, Danella, Kirst).	224	23	99	11
3. Mijn klasselectuur is anders samengesteld, namelijk:	26	3	15	2
Totaal	977	100	878	100

D. DE KLASSELECTUUR IN DE BOVENBOUW

25. Welk percentage van de teksten die U in de bovenbouw als klasselectuur leest en behandelt, stamt uit de tijd vóór 1900?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
80 - 100%	14	1	15	2
60 - 80%	32	3	43	5
40 - 60%	186	19	258	30
20 - 40%	269	28	296	34
1 - 20%	392	40	226	26
0%	81	8	36	4
Totaal	974	99	874	101

26. Welk percentage van de teksten die U in de bovenbouw als klasselectuur leest en behandelt, stamt uit de tijd ná 1945?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
80 - 100%	124	13	66	8
60 - 80%	242	25	192	22
40 - 60%	276	28	271	31
20 - 40%	193	20	208	24
1 - 20%	130	13	131	15
0%	8	1	8	1
Totaal	973	100	876	101

D. DE KLASSIFICATIE IN DE BOVENBOUW

27. Hoe is het merendeel van de teksten die U in de bovenbouw als klasselectuur leest en behandelt, gegroepeerd? (Het merendeel = tenminste 75%).

Een antwoordmogelijkheid per schooltype.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Het merendeel chronologisch, voornamelijk ter ondersteuning van de stromingen/perioden die ik behandel.	276	28	311	36
2. Het merendeel chronologisch, voornamelijk uitgaande van auteurs met wier werk ik de leerlingen bekend wil maken.	169	17	147	17
3. Het merendeel thematisch.	96	10	97	11
4. Het merendeel naar genres, met de kenmerken waarvan ik de leerlingen bekend wil maken.	126	13	86	10
5. Het merendeel bestaat uit losse (= niet gegroepeerde) teksten.	257	26	185	21
6. Combinatie 1 en 2	6	1	7	1
7. Combinatie 1 en 3	1	0	2	0
8. Combinatie 1 en 5	5	1	5	1
9. Overige	36	4	35	4
Totaal	972	100	875	101

D. DE KLASSELECTUUR IN DE BOVENBOUW

28. Met wat voor soort teksten begint U in HAVO 4 en VWO 4?

Eén antwoordmogelijkheid per schooltype.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Literaire teksten uit de tijd vóór 1900.	237	24	151	18
2. Literaire teksten uit de tijd ná 1945.	528	54	470	56
3. Teksten behorende tot het genre van de populaire ontspanningslectuur of triviale literatuur.	109	11	76	9
4. Niet van toepassing, ik heb hier geen leservaring.	7	1	40	5
5. Hier worden nog geen literaire teksten behandeld.	7	1	30	4
6. Uit de tijd ná 1900.	14	1	14	2
7. Uit de tijd tussen 1900 en 1945.	8	1	5	1
8. Tussen 1900-1945 en daarna.	3	0	4	0
9. Overige	63	6	52	6
Totaal	976	99	842	101

29. Wat voor soort teksten leest en behandelt U als klasselectuur in de bovenbouw zelden of nooit?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Gedichten	269	28	185	21
2. Volledige toneelteksten	201	21	144	17
3. Volledige romans	478	49	443	51
4. Volledige novellen en/of vertellingen langer dan 25 pagina's	112	12	97	11
5. Niet van toepassing	191	20	227	26
Totaal	973	100	869	100

D. DE KLASSELECTUUR IN DE BOVENBOUW

30. Behandelt U literaire teksten ook in samenhang met andere tekstsoorten, zoals b.v. kranteartikelen, pamfletten, wetsartikelen, redevoeringen, waarbij U de leerlingen o.a. wijst op de specifieke eigenschappen en functies van literair taalgebruik t.o.v. taalgebruik in andere soorten teksten?

(Niet bedoeld is dus een werkwijze, waarbij U wel eens zakelijke teksten uitsluitend om de inhoud als achtergrondinformatie aanbiedt).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Ja	189	19	200	23
Nee	785	81	674	77
Totaal	974	100	874	100

31. Worden de teksten die U in de bovenbouw als klasselectuur leest en behandelt, in overleg met de leerlingen gekozen?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Altijd/bijna altijd	35	4	39	4
Vaak	70	7	81	9
Zo nu en dan	307	31	307	35
Zelden of nooit	563	58	450	51
Overige				
Totaal	975	100	877	99

32. Wordt de keuze van de klasselectuur voor de bovenbouw mede bepaald door de resultaten van een peiling naar het leesgedrag van de leerlingen in de klassen die U hebt? (= wat ze voor hun plezier lezen, wat hun leesmotieven zijn etc.)

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Altijd/bijna altijd	38	4	33	4
Vaak	144	15	118	14
Zo nu en dan	269	28	249	29
Zelden of nooit	522	54	473	54
Overige				
Totaal	973	101	873	101

D. DE KLASSELECTUUR IN DE BOVENBOUW

33. Welk percentage van de teksten die U als klasselectuur leest en behandelt, bestaat uit door U zelf gekozen losse lange of korte teksten?
(Niet meegerekend dus de teksten uit een tekstboek en/of literatuurgeschiedenis dat/die U met de leerlingen geheel of gedeeltelijk behandelt).

	HAVO	VWO
100%	1	1
80 - 100%	2	2
60 - 80%	3	3
40 - 60%	4	4
20 - 40%	5	5
1 - 20%	6	6

De gegevens zijn niet uitgewerkt, omdat ik onjuiste invulling vermoedde.

34. Zou U voor de schooltypen/dat schooltype waarop U op dit moment literatuuronderwijs geeft, willen aangeven welke volledige teksten langer dan 25 pagina's U dit cursusjaar in de bovenbouw reeds als klasselectuur gelezen en behandeld hebt? Het gaat dus uitsluitend om volledige teksten langer dan 25 pagina's.

Toelichting:

De gegevens zijn uitgesplitst op basis van de in de enquête opgenomen doelstellingen (zie hieronder). Alleen titels die door meer dan 5 docenten gelezen zijn, zijn opgenomen.

1. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de zelfverkenning, de levens- en maatschappij-oriëntatie van de leerlingen.
2. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de culturele vorming van de leerlingen.
3. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de literairesthetische vorming van de leerlingen.
4. Literatuuronderwijs Duits als middel om leesplezier bij te brengen, te bestendigen of te verhogen.
5. Ik beoog primaar iets anders met mijn literatuurlessen, namelijk:

KLASSELECTUUR	HAVO	DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
1.	Borchert, Draußen vor der Tür		135	39	31	17	38	10
2.	Frisch, Andorra		110	33	22	13	34	8
3.	Durrenmatt, Der Richter und sein Henker		99	20	25	10	27	7
4.	Frisch, Biedermann und die Brandstifter		90	20	29	9	30	2
5.	Hauptmann, Bahnwärter Thiel		67	15	21	8	16	7
6.	Brecht, Mutter Courage und ihre Kinder		64	21	18	4	16	5
7.	Kafka, Die Verwandlung		62	11	12	7	17	5
8.	Brecht, Der kaukasische Kreidekreis		51	19	12	5	14	1
9.	Hoerschelmann, Das Schiff Esperanza		39	6	6	4	17	6
10.	Droste-Hulshoff, Die Judenbuche		37	15	12	5	5	-
11.	Boll, Die verlorene Ehre der Katharina Blum		36	16	2	7	8	3
	Brecht, Dreigroschenoper		36	14	8	4	9	1
12.	Boll, Verhalen		35	1	15	3	15	1
	Durrenmatt, Die Physiker		35	8	9	2	14	2
13.	Buchner, Woyzeck		33	10	13	7	2	1
	Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W.		33	14	6	6	7	-
	Zweig, Schachnovelle		33	8	9	5	11	-
14.	Storm, Der Schimmelreiter		32	7	12	5	7	1
15.	Lessing, Minna von Barnhelm		30	12	7	3	8	-
16.	Durrenmatt, Der Besuch der alten Dame		27	6	8	2	8	3
	Goes, Das Brandopfer		27	6	7	3	10	1
	Keller, Kleider machen Leute		27	6	8	5	8	-
17.	Fontane, Grete Minde		21	2	6	7	4	2
18.	Kleist, Der zerbrochene Krug		20	5	5	1	8	1
19.	Andersch, Sansibar oder der letzte Grund		19	5	3	5	6	-
	Durrenmatt, Der Verdacht		19	5	7	3	3	1
20.	Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts		18	6	8	1	3	-
	Ladiges, Mann, du bist gemein		18	8	4	2	2	2
21.	Boll, Ansichten eines Clowns		17	10	2	-	5	-
22.	Goethe, Faust		16	6	7	1	2	-
	Horváth, Jugend ohne Gott		16	7	-	2	3	4
	Tieck, Der blonde Eckbert		16	6	1	3	5	1

DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
23. Hoffmann, Das Fräulein von Scuderi	15	3	5	2	5	-
Keller, Romeo und Julia auf dem Dorfe	15	3	3	5	4	-
Schiller, Der Verbrecher aus verlorener Ehre	15	5	2	4	4	-
24. Brecht, Der gute Mensch von Sezuan	14	2	3	4	4	1
Lessing, Nathan der Weise	14	4	7	-	2	1
Rinser, Jan Lobel aus Warschau	14	1	3	2	8	-
Storm, Immensee	14	3	6	2	3	-
25. Goethe, Die Leiden des jungen Werthers	13	6	4	2	1	-
Hauptmann, Vor Sonnenaufgang	13	5	3	-	4	1
26. Durrenmatt, Das Versprechen	12	2	1	4	3	2
Frisch, Homo Faber	12	5	1	1	4	1
Rinser, Der Sundenbock	12	5	2	2	3	-
Scholl, Die weiße Rose	12	2	5	1	3	1
Spoerl, Der Maulkorb	12	2	2	3	5	-
27. Durrenmatt, Romulus der Große	11	2	3	-	5	1
Kafka, Das Urteil	11	6	1	-	3	1
Lenz, Das Feuerschiff	11	4	2	1	3	1
Storm, Aquis Submersus	11	1	4	5	1	-
28. Chamisso, Peter Schlemuhls wundersame Geschichte	10	4	2	-	2	2
Lenz, Es waren Habichte in der Luft	10	-	5	-	5	-
Schiller, Wilhelm Tell	10	3	4	1	-	2
29. Bergengruen, Der Teufel im Winterpalais	9	1	1	1	6	-
Borchert, Kurzgeschichten	9	3	-	1	5	-
Hoffmann, Rat Krespel	9	6	-	-	3	-
30. Andersch, Fahrerflucht	8	-	3	1	3	1
Boll, Und sagte kein einziges Wort	8	1	5	1	-	1
Boll, Der Zug war pünktlich	8	3	3	1	1	-
Durrenmatt, Die Panne	8	3	2	-	2	1
Fontane, Effi Briest	8	-	3	2	2	1
Keller, Spiegel, das Katzchen	8	4	1	1	2	-
Lenz, Erzählungen	8	-	4	2	2	-
Remarque, Im Westen nichts Neues	8	-	1	3	3	1
Zweig, Angst	8	2	1	1	3	1

DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
31. Andres, Wir sind Utopia	7	-	3	1	3	-
Brecht, Die Gewehre der Frau Carrar	7	2	2	-	2	1
Brecht, Herr Puntila und sein Knecht Matti	7	1	1	3	1	1
Brecht, Kleinbürgerhochzeit	7	2	2	1	2	-
Gotthelf, Die schwarze Spinne	7	3	3	-	1	-
Grass, Katz und Maus	7	2	1	3	1	-
Mann, Th., Der kleine Herr Friedemann	7	1	2	1	3	-
Mann, Th., Mario und der Zauberer	7	2	1	4	-	-
Mann, Th., Ein Tag aus dem Leben Hanno Buddenbrooks	7	3	3	-	1	-
Wiechert, Klassenaufsatz	7	2	2	2	-	1
32. Jerry Cotton	6	1	-	-	4	1
Hesse, Narziß und Goldmund	6	2	2	1	1	-
Lessing	6	4	1	-	1	-
Nibelungenlied	6	-	4	-	2	-
Nibelungenlied, Nacherzählung	6	3	2	-	1	-
Schiller, Kabale und Liebe	6	2	-	-	3	1
Spoerl, Der Gasmann	6	3	2	-	1	-

KLASSELEKTUUR VWO	DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
1. Borchert, Draußen vor der Tur		100	23	36	18	14	9
2. Frisch, Andorra		93	32	32	16	8	5
3. Brecht, Mutter Courage		80	21	26	15	11	7
4. Frisch, Biedermann und die Brandstifter		73	21	33	13	4	2
5. Buchner, Woyzeck		71	18	30	11	11	1
6. Boll, Die verlorene Ehre der Katharina Blum		62	16	23	9	9	5
7. Brecht, Der kaukasische Kreidekreis		58	19	21	9	6	3
8. Goethe, Faust		53	10	27	10	2	4
9. Durrenmatt, Die Physiker		51	12	21	7	9	2
10. Durrenmatt, Der Richter und sein Henker		50	9	16	15	9	1
11. Droste-Hulshoff, Die Judenbuche		44	12	18	7	7	-
12. Kafka, Die Verwandlung		43	10	20	4	6	3
13. Brecht, Dreigroschenoper		41	12	17	9	1	2
Brecht, Der gute Mensch von Sezuan		41	14	14	5	5	3
14. Goethe, Die Leiden des jungen Werthers		39	12	12	7	5	3
15. Schiller, Der Verbrecher aus verlorener Ehre		38	10	12	9	5	2
Zweig, Schachnovelle		38	3	20	9	5	1
16. Hauptmann, Bahnwärter Thiel		37	7	13	7	6	4
17. Durrenmatt, Der Besuch der alten Dame		28	7	12	4	4	1
18. Frisch, Homo Faber		26	9	7	2	5	3
19. Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W.		25	6	8	6	3	2
20. Lessing, Nathan der Weise		23	12	9	1	1	-
21. Hoerschelmann, Das Schiff Esperanza		21	5	5	5	5	1
Hoffmann, Rat Krespel		21	7	6	5	3	-
Lessing, Minna von Barnhelm		21	4	8	3	2	4
22. Hauptmann, Vor Sonnenaufgang		20	10	6	2	2	-
23. Kleist, Der zerbrochene Krug		19	6	5	5	3	-
Storm, Der Schimmelreiter		19	4	10	1	4	-
24. Horváth, Jugend ohne Gott		18	7	3	2	3	3
25. Boll, Verhalen		17	7	6	-	3	1
Schiller, Wilhelm Tell		17	2	9	3	2	1
26. Durrenmatt, Romulus der Große		16	2	6	3	5	-

DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
27. Andersch, Sansibar oder der letzte Grund	15	3	5	6	-	1
Dürrenmatt, Die Panne	15	6	3	4	1	1
Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts	15	4	6	2	2	1
28. Dürrenmatt, Der Verdacht	14	5	4	2	-	3
Goethe, Iphigenie auf Tauris	14	3	4	5	2	-
Grillparzer, Der arme Spielmann	14	3	8	1	2	-
Hofmannsthal, Jedermann	14	4	3	1	4	2
28. Mann, Th., Tonio Kröger	13	2	5	2	2	2
Remarque, Im Westen nichts Neues	13	2	5	3	2	1
29. Hoffmann, Das Fräulein von Scuderi	11	3	3	3	2	-
Kafka, Erzählungen	11	5	1	3	2	-
Kafka, Der Prozeß	11	3	3	1	3	1
Mann, Th., Tristan	11	3	2	2	4	-
30. Brecht, Das Leben des Galilei	10	4	3	2	-	1
Dürrenmatt, Das Versprechen	10	1	2	4	2	1
Fontane, Effi Briest	10	1	8	1	-	-
Keller, Kleider machen Leute	10	7	2	1	-	-
Mörke, Lucie Gelmeroth	10	5	2	1	2	-
Rinser, Der Sündenbock	10	6	3	1	-	-
Schiller, Die Räuber	10	1	4	2	3	-
Weiss, Die Ermittlung	10	2	3	3	1	1
Novalis, Klingsohrs Märchen	10	3	2	3	1	1
31. Lenz, Es waren Habichte in der Luft	9	3	4	1	-	1
Hesse, Siddhartha	9	2	3	1	2	1
Weiss, Die Verfolgung und Ermordung Jean Paul Marats (...)	9	2	3	3	-	1
32. Böll, Ansichten eines Clowns	8	-	4	1	1	2
Kafka, Das Urteil	8	-	-	3	3	2
Mann, Th., Der Tod in Venedig	8	2	1	3	2	-
Rinser, Jan Lobel aus Warschau	8	5	2	-	1	-
Storm, Immensee	8	1	6	1	-	-
33. Chamisso, Peter Schlemihls wundersame Geschichte	7	2	2	1	2	-
Goes, Das Brandopfer	7	1	2	1	3	-
Keller, Romeo und Julia auf dem Dorfe	7	-	4	2	1	-

DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
Keller, Spiegel, das Katzchen	7	3	1	2	1	-
Tieck, Der blonde Eckbert	7	1	2	2	2	-
Zuckmayer, Der Hauptmann von Kopenick	7	-	3	1	3	-
34. Boll, Der Zug war pünktlich	6	3	2	-	1	-
Gotthelf, Die schwarze Spinne	6	3	1	1	1	-
Kleist, Michael Kohlhaas	6	2	-	3	1	-
Lenz, Brot und Spiele	6	2	2	2	-	-
Lenz, Der Mann im Strom	6	1	3	-	2	-
Lessing, Emilia Galotti	6	1	5	-	-	-
Schiller, Don Carlos	6	2	-	4	-	-
Wedekind, Frühlingserwachen	6	3	3	-	-	-
Wiechert, Klassenaufsatz	6	2	2	1	1	-
Zweig, Angst	6	-	1	2	1	2

IIAVO KLASSECTUUR · DE TIEN MEEST GELEZEN TITELS PFR DOELSTELLING			
Doelstelling	Schrijver	Titel	Aantal gebruikers
Beoogt primair zelfverkenning levens- en maatschappij-oriëntatie	1. Borchert	Draußen vor der Tur	39
	2. Frisch	Andorra	33
	3. Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	20
	4. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	20
	4. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	19
	5. Boll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	16
	6. Hauptmann	Bahnwärter Thiel	15
Beoogt primair culturele vorming	Droste-Hulshoff	Die Judenbuche	15
	7. Brecht	Dreigroschenoper	14
	Plenzdorf	Die neuen Leiden des jungen W.	14
	1. Borchert	Draußen vor der Tur	31
	2. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	29
	3. Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	25
	4. Frisch	Andorra	22
Beoogt primair literair-esthetische vorming	5. Hauptmann	Bahnwärter Thiel	21
	6. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	18
	7. Buchner	Woyzeck	13
	8. Kafka	Die Verwandlung	12
	Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	12
	Droste-Hulshoff	Die Judenbuche	12
	Storm	Der Schimmelreiter	12
Beoogt primair leesplezier	1. Borchert	Draußen vor der Tur	17
	2. Frisch	Andorra	13
	3. Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	10
	4. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	9
	5. Hauptmann	Bahnwärter Thiel	8
	6. Kafka	Die Verwandlung	7
	Boll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	7
Beoogt primair leesplezier	Buchner	Woyzeck	7
	Plenzdorf	Die neuen Leiden des jungen W.	7
	Fontane	Grete Minde	7
	1. Borchert	Draußen vor der Tur	38
	2. Frisch	Andorra	34
	3. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	30
	4. Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	27
Beoogt primair leesplezier	5. Kafka	Die Verwandlung	17
	Hoerschelmann	Das Schiff Esperanza	17
	6. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	16
	7. Boll	Novellen	15
	8. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	14
	Durrenmatt	Die Physiker	14

HAVO KLASSECTUUR: DE TIEN MEEST GELEZEN TITELS PER DOELSTELLING			
Doelstelling	Schrijver	Titel	Aantal gebruikers
Overige	1. Borchert	Draußen vor der Tür	10
	2. Frisch	Andorra	8
	3. Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	7
	Hauptmann	Bahnwärter Thiel	7
	4. Hoerschelmann	Das Schiff Esperanza	6
	5. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	5
	Kafka	Die Verwandlung	5
	6. Horváth	Jugend ohne Gott	4
	7. Boll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	3
	Durrenmatt	Der Besuch der alten Dame	3

VWO KLASSELECTUUR: DE TIEN MEEST GELEZEN TITELS PFR DOFLSTHIIING			
Doelstelling	Schrijver	Titel	Aantal gebruikers
Beoogt primair zelfverkenning levens- en maatschappij-oriëntatie	1. Frisch	Andorra	32
	2. Borchert	Draußen vor der Tur	23
	3. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	21
	Frisch	Biedermann und die Brandstifter	21
	4. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	19
	5. Buchner	Woyzeck	18
	6. Boll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	16
	7. Brecht	Der gute Mensch von Sezuan	14
	8. Durrenmatt	Die Physiker	12
	Droste-Hülshoff	Die Judenbuche	12
	Brecht	Dreigroschenoper	12
	Goethe	Die Leiden des jungen Werthers	12
	Lessing	Nathan der Weise	12
Beoogt primair culturele vorming	1. Borchert	Draußen vor der Tur	36
	2. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	33
	3. Frisch	Andorra	32
	4. Buchner	Woyzeck	30
	5. Goethe	Faust	27
	6. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	26
	7. Boll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	23
	8. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	21
	Durrenmatt	Die Physiker	21
	9. Kafka	Die Verwandlung	20
	Zweig	Schachnovelle	20
Beoogt primair literair-esthetische vorming	1. Borchert	Draußen vor der Tur	18
	2. Frisch	Andorra	16
	3. Brecht	Mutter Courage	15
	Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	15
	4. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	13
	5. Buchner	Woyzeck	11
	6. Goethe	Faust	10
	7. Boll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	9
	Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	9
	Brecht	Die Dreigroschenoper	9
	Schiller	Der Verbrecher aus verlorener Ehre	9
	Zweig	Schachnovelle	9

VWO KLASSELECTUUR: DE TIEN MEEST GELEZEN TITELS PER DOELSTELLING			
Doelstelling	Schrijver	Titels	Aantal gebruikers
Beoogt primair leesplezier	1. Borchert	Draußen vor der Tür	14
	2. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	11
	Büchner	Woyzeck	11
	3. Böll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	9
	Dürrenmatt	Die Physiker	9
	Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker	9
	4. Frisch	Andorra	8
	5. Droste-Hülshoff	Die Judenbuche	7
	6. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	6
	Kafka	Die Verwandlung	6
	Hauptmann	Bahnwärter Thiel	6
Overige	1. Borchert	Draußen vor der Tür	9
	2. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	7
	3. Frisch	Andorra	5
	Böll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	5
	4. Goethe	Faust	4
	Hauptmann	Bahnwärter Thiel	4
	5. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	3
	Kafka	Die Verwandlung	3
	Brecht	Der gute Mensch von Sezuan	3
	Goethe	Die Leiden des jungen Werthers	3
	Frisch	Homo Faber	3
	Horváth	Jugend ohne Gott	3
	Dürrenmatt	Der Verdacht	3

35. Hieronder worden mogelijkheden opgesomd om verder te gaan met de behandeling van een korte tekst (= b.v. gedicht, lied, kort verhaal, fragment), direct nadat de tekst gelezen en eventueel herlezen is en noodzakelijke toelichtingen zijn gegeven (= b.v. vertaling van moeilijke woorden of passages, achtergrondinformatie).

Wij zouden graag van U weten van welke van de opgesomde mogelijkheden U over het algemeen gebruik maakt om verder te gaan met de behandeling van een tekst.

Per schooltype dus slechts één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Ik ga over het algemeen als volgt verder				
1. Ik geef verder zelf de uitleg van de tekst en ik vertel verder zelf die zaken, die ik m.b.t. de tekst belangrijk vind. De leerlingen luisteren, al dan niet in combinatie met het maken van aantekeningen.	159	16	115	13
2. Ik ga vragen stellen m.b.t. aspecten van vorm en inhoud en leid de leerlingen zo stapje voor stapje naar de uitleg en stel zo die zaken aan de orde die ik m.b.t. de tekst belangrijk vind.	626	65	575	66
3. Ik geef de leerlingen eerst nog de gelegenheid om voor zichzelf of in groepjes een mogelijke uitleg van en eventuele vragen en opmerkingen m.b.t. de uitleg van de tekst te formuleren. Ik verzamel de resultaten, b.v. via een klassegesprek, of schriftelijk, of op een andere manier. Mede op basis hiervan worden punten voor een verdere behandeling van de tekst vastgesteld.	133	14	135	15
4. Combinatie 1 en 2	14	1	14	2
5. Combinatie 2 en 3	16	2	11	1
6. Overige	22	2	22	3
Totaal	970	100	872	100

36. Hieronder worden mogelijkheden opgesomd voor het behandelen van lange teksten (= langer dan 25 pagina's). Zou U willen aangeven van welke van de hieronder opgesomde mogelijkheden U over het algemeen gebruik maakt?

Per schooltype dus slechts één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Ik behandel lange teksten over het algemeen als volgt:				
1. Ik laat de leerlingen per week een aantal bladzijden thuis lezen en geef daarbij vragen m.b.t. aspecten van vorm en inhoud. De les zelf wordt bijna geheel besteed aan het behandelen van de gemaakte vragen.	59	6	56	7
2. Ik laat de leerlingen per week een aantal bladzijden lezen. Ze moeten als huiswerk de inhoud van de gelezen bladzijden kunnen weergeven. Het grootste gedeelte van de les wordt besteed aan het verder lezen in het boek. Tussendoor stel ik vragen over aspecten van vorm en inhoud.	335	35	292	34
3. De leerlingen krijgen het boek niet mee naar huis. In de les wordt gelezen. Tussendoor stel ik vragen over aspecten van vorm en inhoud van het werk.	256	27	216	26
4. Ik laat de tekst eerst geheel thuis lezen. De leerlingen moeten een lijst met vragen over aspecten van vorm en inhoud beantwoorden. Nadat de tekst gelezen is, worden de vragen in de klas behandeld.	57	6	56	7
5. Ik laat de tekst eerst geheel thuis lezen. De leerlingen moeten een mogelijke uitleg van eventuele vragen en opmerkingen m.b.t. de uitleg van de tekst formuleren. Ik verzamel de resultaten, b.v. via een klasgesprek of schriftelijk, of op een andere manier. Mede op basis hiervan worden punten voor een verdere behandeling van de tekst vastgesteld.	62	7	73	9
6. Thuis en in de klas wordt gelezen. In de les worden vragen gesteld, opdrachten gegeven en wordt over het gelezene gediscussieerd.	23	2	23	3
7. Thuis lezen, hierna bespreking (individueel of klassikaal).	16	2	14	2
8. Werk met geluidsband of video en schriftelijk en/of mondeling te beantwoorden vragen.	16	2	11	1
9. Alleen eerste deel wordt gelezen om ze op weg te helpen.	3	0	1	0

E. WERKWIJZEN M.B.T. DE KLASSELECTUUR IN DE BOVENBOUW

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
10. Alleen lezen en bespreken van moeilijke passages.	1	0	2	0
11. Combinatie 1 + 2 + 5	1	0	1	0
12. Combinatie 2 + 3	6	1	7	1
13. Combinatie 3 + 4	1	0	1	0
14. Combinatie 4 + 5	1	0	2	0
15. Overige	33	3	29	3
16. Lange teksten worden niet klassikaal gelezen en behandeld.	76	8	63	7
Totaal	946	99	847	100

37. Zou U willen aangeven wat m.b.t. de hieronder opgesomde groeperingsvormen voor U van toepassing is, in de lessen waarin U met teksten bezig bent?
 Een antwoordmogelijkheid per schooltype.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
De lessen waarin ik met teksten bezig ben				
1. worden altijd/bijna altijd klassikaal gegeven.	584	60	527	60
2. worden klassikaal gegeven en ik laat de leerlingen ook vaak een hele les of een gedeelte van een les in groepjes aan een opdracht werken.	101	10	91	10
3. worden klassikaal gegeven en ik laat de leerlingen ook vaak een gehele les of een gedeelte van een les individueel aan een opdracht werken.	74	8	66	8
4. worden klassikaal gegeven en ik laat de leerlingen ook vaak een gehele les of een gedeelte van een les individueel of in groepjes aan een opdracht werken.	198	20	178	20
5. altijd/bijna altijd wordt in groepjes gewerkt.	2	0	2	0
6. Overige	15	2	12	1
Totaal	974	100	876	99

C. WERKWIJZEN M.B.T. DE KLASSELECTUUR IN DF BOVENBOUW

38. Zou U willen aangeven wat m.b.t. de hieronder genoemde didactische werkvormen voor U van toepassing is, in de lessen waarin U teksten behandelt?

Eén antwoordmogelijkheid per schooltype.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Ik hanteer altijd/bijna altijd verbale werkvormen zoals: vraag- en antwoordspel, discussie, klassegesprek.	906	94	817	95
2. Ik hanteer verbale werkvormen en vaak maak ik ook gebruik van dramatische werkvormen/spelvormen (= b.v. rollenspel, tableau vivant, mime).	23	2	18	2
3. Uitsluitend collegevorm	8	1	11	1
4. Overige	25	3	18	2
Totaal	962	100	864	100

39. Laat U de leerlingen ook literatuur schrijven (= b.v. zelf een gedicht en/of kort verhaal schrijven, kort verhaal afmaken, verhaal vertellen vanuit een ander perspectief, zelf comics maken)?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Vaak	4	0	6	1
Zo nu en dan	110	11	105	12
Zelden of nooit	863	88	767	87
Totaal	977	99	878	100

E. WERKWIJZEN M.B.T. DE KLASSELECTUUR IN DE BOVENBOUW

40. Maakt U ter ondersteuning van de teksten die U als klasselectuur leest en behandelt, ook gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (grammofoon, bandrecorder, film, video, radio, dia's etc.)?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Vaak	280	29	250	29
Zo nu en dan	522	54	485	55
Zelden of nooit	173	18	142	16
Totaal	975	101	877	100

41. Wordt de wijze waarop een tekst wordt behandeld (= o.a. groeperingsvormen, werkvormen), geheel of gedeeltelijk in overleg met de leerlingen vastgesteld?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Altijd/bijna altijd	7	1	9	1
Vaak	50	5	49	6
Zo nu en dan	245	25	233	27
Zelden of nooit	675	69	587	67
Totaal	977	100	978	101

42. Moeten de leerlingen bij het behandelen van de teksten in principe Duits spreken?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Ja	668	69	648	74
Nee	303	31	226	26
Totaal	971	100	874	100

F. WAARAAN U BIJ DE BEHANDELING VAN EEN TEKST IN DE BOVENBOUW AANDACHT BESTEEDT

Zou U van elk van de onderstaande punten willen aangeven in welke mate hieraan bij de behandeling van een tekst over het algemeen aandacht wordt besteed?

U kunt dit doen door per schooltype het cijfer te omcirkelen dat van toepassing is.

43. Vorm-/structuuraspecten + taalgebruik/stijl

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Over het algemeen tamelijk veel tot veel	271	29	391	47
Over het algemeen tamelijk weinig tot weinig	492	52	348	42
Over het algemeen nauwelijks tot geen aandacht	176	19	96	11
Totaal	939	100	835	100

44. De inhoud

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Over het algemeen tamelijk veel tot veel	834	88	694	82
Over het algemeen tamelijk weinig tot weinig	65	7	106	13
Over het algemeen nauwelijks tot geen aandacht	52	5	47	6
Totaal	951	100	847	101

F. WAARAAN U BIJ DE BEHANDELING VAN EEN TEKST IN DE BOVENBOUW,
AANDACHTI BESPELD?

45. Het leggen van verbanden tussen aspecten van de tekst en historische context (= b.v. verbanden met cultureel-filosofische achtergronden, verbanden met de maatschappelijke werkelijkheid, verbanden met de biografie van de auteur).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Over het algemeen tamelijk veel tot veel	417	44	576	67
Over het algemeen tamelijk weinig tot weinig	391	41	211	25
Over het algemeen nauwelijks tot geen aandacht	144	15	71	8
Totaal	952	100	858	100

46. Het leggen van verbanden tussen aspecten van de tekst en de werkelijkheid van de lezer nu (= b.v. verbanden met de maatschappelijke werkelijkheid van nu, verbanden met de levenswerkelijkheid van de leerling-adolescent).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Over het algemeen tamelijk veel tot veel	472	50	465	55
Over het algemeen tamelijk weinig tot weinig	314	33	256	30
Over het algemeen nauwelijks tot geen aandacht	164	17	132	15
Totaal	950	100	853	100

47. Het evalueren/beoordelen van de tekst (= Wat vonden we goed? Wat vonden we minder goed? Wat vonden we slecht? etc.).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Over het algemeen tamelijk veel tot veel	243	25	241	28
Over het algemeen tamelijk weinig tot weinig	392	41	359	42
Over het algemeen nauwelijks tot geen aandacht	318	33	251	29
Totaal	953	99	851	99

F. WAARAAN U BIJ DE BEHANDELING VAN EEN TEKST IN DE BOVENBOUW
AANDACHT BESTEEDT

48. Brengt U de leerlingen ook een bepaalde aanpak/methode bij die hen kan helpen bij het analyseren en interpreteren van literaire teksten?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Nauwkeurig en inlevend lezen van wat er staat	548	57	387	44
Structuuranalytische aanpak (= o.a. tijd, ruimte, perspectief) + het bovengestelde	393	41	457	53
Geen bepaalde aanpak	12	1	11	1
Overige	15	2	15	2
Totaal	968	101	870	100

49. Welke aanpak/methode hanteert U zelf bij het interpreteren van teksten in de klas?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Nauwkeurig en inlevend lezen van wat er staat	418	43	313	36
Structuuranalytische aanpak (= o.a. tijd, ruimte, perspectief) + het bovengestelde	525	54	530	61
Geen bepaalde aanpak	11	1	11	1
Overige	15	2	17	2
Totaal	969	100	871	100

F. WAARAAN U BIJ DE BEHANDELING VAN EEN TEKST IN DE BOVENBOUW
AANDACHT BESTLEDT

50. Brengt U de leerlingen ook enige kennis bij van mogelijke argumenten/criteria waarop men een waardeoordeel over literaire teksten kan baseren?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Ja	513	53	580	66
Nee	453	47	295	34
Totaal	966	100	875	100

51. Wordt datgene wat bij de behandeling van een tekst aan de orde komt, geheel of gedeeltelijk in overleg met de leerlingen vastgesteld?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Altijd/bijna altijd	15	2	21	2
Vaak	76	8	91	10
Zo nu en dan	314	32	317	36
Zelden of nooit	562	58	443	51
Totaal	967	100	872	99

G. DE LITERAIRE THEORIE, ANDERE KUNSTEN, KENNIS VAN LAND EN VOLK

52. Wat tracht U de leerlingen m.b.t. literair-theoretische zaken bij te brengen?

Eén antwoordmogelijkheid per schooltype.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Kennis van enkele belangrijke begrippen en termen uit de versleer, genreleer, stilistiek.	499	54	378	45
2. Kennis van enkele belangrijke begrippen en termen uit de versleer, genreleer en stilistiek + enkele begrippen uit de structurele verhaalanalyse.	335	36	395	47
3. Doe ik nauwelijks iets tot niets aan.	53	6	26	3
4. Doet Nederlands	16	2	16	2
5. Overige	26	3	24	3
Totaal	929	101	839	100

53. Legt U ook verbanden tussen vorm-/structuurprincipes van literatuur en andere kunsten (b.v. verbanden met vorm-/structuurprincipes van film, muziek, schilderkunst)?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Doe ik tamelijk veel tot veel aan	187	19	237	27
Doe ik tamelijk weinig tot weinig aan	430	44	370	43
Doe ik nauwelijks iets tot niets aan	350	36	263	30
Totaal	967	99	870	100

G. DE LITERAIRE THEORIE, ANDERE KUNSTEN, KENNIS VAN LAND EN VOLK

54. In welke mate besteedt U in Uw literatuuronderwijs aandacht aan het bijbrengen van kennis van land en volk (Deutschkunde)?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Doe ik tamelijk veel tot veel aan	347	36	343	39
Doe ik tamelijk weinig tot weinig aan	488	50	412	47
Doe ik nauwelijks iets tot niets aan	137	14	117	13
Totaal	972	100	872	99

H. LEERBOEKEN VOOR HET LITERATUURONDERWIJS

55. Welk soort leerboeken/leerboek leest en behandelt U met de leerlingen wat het HAVO betreft (leerboek = b.v. literatuurgeschiedenis, tekstboek)?

Het gaat hier om boeken die de leerlingen ook hebben en die U tenminste voor 40% leest en behandelt.

Zou U ook de titel(s) willen onderstrepen van het boek/die boeken dat/die U gebruikt?

	HAVO	
	abs.	perc.
Gebruikt beknopt overzicht van de literatuurgeschiedenis	347	35
Gebruikt literatuurgeschiedenis annex bloemlezing	327	33
Gebruikt tekstverzameling	358	37

Welk soort leerboek/leerboeken leest en behandelt U met de leerlingen wat het VWO betreft?

Zou U ook de titel(s) willen onderstrepen van het boek/die boeken dat/die U gebruikt?

	VWO	
	abs.	perc.
Gebruikt beknopt overzicht van de literatuurgeschiedenis	350	40
Gebruikt literatuurgeschiedenis annex bloemlezing	366	42
Gebruikt tekstverzameling	356	41

GEBRUIK PER SOORT BOEK

Beknopte overzichten van de literatuurgeschiedenis:

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Gebruikt <i>Kurz und bündig</i>	123	13	134	15
Gebruikt <i>Kurz und bündig</i> en is hierover ontevreden	57	6	30	3

H. LEERBOEKEN VOOR HET LITERATUURONDERWIJS

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Gebruikt <i>Abriss</i>	23	2	20	2
Gebruikt <i>Abriss</i> en is hierover ontevreden	4	0	3	0
Gebruikt <i>Einführung</i> bij <i>Welt in Worten</i>	45	5	92	11
Gebruikt <i>Einführung</i> bij <i>Welt in Worten</i> en is hierover ontevreden	14	1	13	1
Gebruikt <i>Übersicht über die deutsche Literatur</i>	22	2	23	3
Gebruikt <i>Übersicht über die deutsche Literatur</i> en is hierover ontevreden	8	1	4	0
Gebruikt <i>Umriss</i>	5	1	3	0
Gebruikt <i>Umriss</i> en is hierover ontevreden	6	1	2	0
Gebruikt een andere beknopte literatuurgeschiedenis	27	3	20	2
Gebruikt een andere beknopte literatuurgeschiedenis en is hierover ontevreden	8	1	6	1
Gebruikt wel een beknopt overzicht, maar heeft de titel niet genoemd van toepassing niet van toepassing	25 945	3 97	26 844	3 91

Literatuurgeschiedenis annex bloenlezing:

Gebruikt <i>Deutsche Dichtung</i>	44	5	69	8
Gebruikt <i>Deutsche Dichtung</i> en is hierover ontevreden	38	4	33	4
Gebruikt <i>Hauptperioden</i>	41	4	48	6
Gebruikt <i>Hauptperioden</i> en is hierover ontevreden	20	2	16	2
Gebruikt <i>Der Grundstock</i>	22	2	62	7
Gebruikt <i>Der Grundstock</i> en is hierover ontevreden	7	1	24	3
Gebruikt <i>Das zwanzigste Jahrhundert</i>	43	4	69	8
Gebruikt <i>Das zwanzigste Jahrhundert</i> en is hierover ontevreden	24	2	15	2
Gebruikt <i>Deutsche Literatur</i>	58	6	40	5
Gebruikt <i>Deutsche Literatur</i> en is hierover ontevreden	45	5	19	2

H. LEERBOEKEN VOOR HET LITERATUURONDERWIJS

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Gebruikt een andere literatuurge- schiedenis annex bloemlezing	22	2	24	3
Gebruikt een andere literatuurge- schiedenis annex bloemlezing en is hierover ontevreden	8	1	2	0
Gebruikt wel een literatuurgeschiedenis annex bloemlezing, maar heeft de titel niet aangegeven	28	3	36	4
van toepassing	942	97	834	96
niet van toepassing				

Tekstverzameling:

Gebruikt <i>Tagesschau</i>	50	5	42	5
Gebruikt <i>Tagesschau</i> en is hierover ontevreden	11	1		
Gebruikt <i>Kompass</i>	23	2	22	3
Gebruikt <i>Kompass</i> en is hierover ontevreden	4	0	2	0
Gebruikt <i>Welt in Worten</i>	59	6	121	14
Gebruikt <i>Welt in Worten</i> en is hierover ontevreden	13	1	33	4
Gebruikt <i>Auftakt</i>	16	2	3	0
Gebruikt <i>Auftakt</i> en is hierover ontevreden	18	2	2	0
Gebruikt <i>Modelle</i>	10	1	22	3
Gebruikt <i>Modelle</i> en is hierover ontevreden			4	0
Gebruikt <i>Moderne Literaturstunden</i>	64	7	52	6
Gebruikt <i>Moderne Literaturstunden</i> en is hierover ontevreden	11	1	5	1
Gebruikt een ander tekstboek	83	9	71	8
Gebruikt een ander tekstboek en is hierover ontevreden	9	1	6	1
Gebruikt wel een tekstboek, maar heeft de titel niet vermeld				
van toepassing	21	2	19	2
niet van toepassing	949	98	851	98
Gebruikt <u>geen</u> enkel boek				
van toepassing	216	22	159	18
niet van toepassing	754	78	711	82

H. LEERBOEKEN VOOR HFT I LITERATUURONDERWIJS

56. Indien U over een bepaald leerboek dat U met de leerlingen leest en behandelt ontevreden bent, zou U dan hieronder de redenen willen aangeven? (ontevreden = U wilt graag een ander boek).

Titel	Auteur/uitgever	Redenen voor ontevredenheid (Vraag 56) - HAVO
<i>Das zwanzigste Jahrhundert</i>	J.H. Schouten Wolters-Noordhoff	te moeilijk, te onoverzichtelijk accent te zeer op literatuurgeschiedenis te weinig aandacht voor literatuur na 1945 te weinig teksten
<i>Der Grundstock</i>	M. Boot N.I.B.	geen literatuurmethode in strikte zin ('idroom') subjectief
<i>Deutsche Dichtung</i>	D.W. Harberts en H. Meyer Meulenhoff Educatief	onoverzichtelijk, te moeilijk, te abstract accent te zeer op literatuurgeschiedenis accent te veel vóór 1900, te zeer verouderd niet 'zeitkritisch', bekende 'canon' te droog, te veel feiten, te veel biografie taal te wetenschappelijk, te droog, te veel verbale kennis
<i>Deutsche Literatur I en II</i>	G. Wohlgemuth-Berglund P.C. van Dijk en Th. M. Kramer-Buitenbos Wolters-Noordhoff	te oppervlakkig, weinig 'degelijk' te moeilijk, te veel theorie, te veel fragm. sluit niet aan bij beleavingswereld lln teksten niet volledig, te veel, kloppen niet met de stroming, niet altijd interessant keuze schrijvers willekeurig weinig zinvolle informatie, nietszeggende inl. geen gerichte vragen, geen bronvermeldingen
<i>Hauptperioden</i>	B.E. Bouwman Th. A. Verdenius bew. J.H. Schouten Wolters-Noordhoff	accent te zeer op literatuurgeschiedenis te moeilijk, te allesomvattend te veel voor de leerlingen te weinig teksten

Titel	Auteur/uitgever	Redenen voor ontevredenheid (Vraag 56) - HAVO vervolg
<i>Kurz und bündig</i>	J.H. Schouten I.M. Boer en Tj. Biesma Wolters-Noordhoff	te kort en bondig, te beknopt chaotisch, geen duidelijk overzicht, ongelijkmatige verdeling hoofd- en bijzaken accent te zeer op literatuurgeschiedenis weinig teksten, te veel namen, titels, 'kreten', 'zweverig', te saai, dorre feiten, citaten geen lesmateriaal taalgebruik moeilijk, slecht, te abstract
<i>Moderne Literatur- Stunden</i>	S. Leonardsson K.G. Thorgren J. Scheele Thieme	thematische en/of structurele aanpak ontbreekt te weinig keuze, flauwe teksten, oubollig keuze teksten slaat weinig aan alleen teksten, eenzijdig pessimistische thema's
<i>Spiegel der Welt</i>	J.P.J. Maassen N.Th.J. Voorwinden M.H. Würzner Stam Robijns Educaboek	te veel teksten
<i>Übersicht über die deutsche Literatur</i>	H.L.C. Michielsen Paul Brand	te moeilijk Duits te weinig illustraties
<i>Weg durch die deutsche Literatur</i>	M.B. von Fürsten- berg Malmberg	moeilijk
<i>Welt in Worten</i> <i>Kurze Einfüh- rung in die Geschichte der deutschen Literatur</i>	J.P.J. Maassen N.Th.J. Voorwinden M.H. Würzner Stam Robijns Educaboek	geen relevante teksten te korte teksten onoverzichtelijk, te beknopt, te moeilijk te veel informatie, te weinig voorbeelden

Titel	Auteur/uitgever	Redenen voor ontevredenheid (Vraag 56) - VWO vervolg
<i>Modelle</i>	R. Geißler Oldenbourg	te weinig boeiende teksten
<i>Welt in Worten</i> <i>Kurze Einführung in die Geschichte der deut- schen Literatur</i>	J.P.J. Maassen N.Th.J.Voorwinden M.H.Würzner Stam Robijns Educaboek	te moeilijk literatuurgeschiedenis te beknopt te veel pretenties t.a.v. abstractiever- mogen lln. te veel poëzie, te eenzijdig te weinig moderne prozateksten te veel teksten, te korte teksten onzinnige bundeling rond thema's hulpboek vreemde vragen onoverzichtelijk te weinig afgeronde informatie te veel loze titels, namen taalgebruik te moeilijk

H. LEERBOEKEN VOOR HET LITERATUURONDERWIJS

56. Wat voor een boek zoekt U?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Beknopt chronologisch overzicht	38	11	24	9
2. Chronologisch overzicht annex bloemlezing	107	30	69	27
3. Soort <i>Grundstock</i>	3	1	8	3
4. Tekstboek: groepering naar genres	13	4	4	2
5. Tekstboek: thematisch	12	3	12	5
6. Soort <i>Auftakt</i>	6	2		
7. Tekstboek: teksten chronologisch	2	1		
8. Tekstboek: Textsorten	2	1	1	0
9. Boek met goede teksten	46	13	31	12
10. Overige	58	16	54	21
11. Geen boek meer	21	6	20	8
12. Weet ik niet	13	4	7	3
13. Niets aangegeven, hoewel men ontevreden is	30	8	29	11
14. Niet van toepassing/gehele vraag niet ingevuld	2	1		
Totaal	353	101	259	101

I. SAMENWERKING

57. Werkt U met andere vakken samen wat het literatuuronderwijs betreft?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Nee	798	83	731	85
2. Ja, met Nederlands en de andere talen wat de literaire theorie betreft	47	5	45	3
3. Ja, met Nederlands en de andere talen wat de literatuurgeschiedenis betreft	30	3	16	2
4. Ja, met Nederlands en de andere talen wat het <u>gehele</u> literatuuronderwijs betreft	37	4	29	3
5. Overige vormen van samenwerking met talen	36	4	26	3
6. Samenwerking met andere vakken (b.v. geschiedenis, maatschappijleer)	8	1	9	1
7. Zowel 5 als 6	6	1	7	1
Totaal	962	101	863	99

58. Hoe werkt U binnen de sectie wat het literatuuronderwijs betreft, samen?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Geen samenwerking	90	9	88	10
2. Uitsluitend samenwerking wat betreft de leerstof voor en de regeling van het schoolonderzoek literatuur	472	49	425	49
3. Samenwerking wat het gehele literatuuronderwijs voor de bovenbouw betreft	370	38	344	40
4. Geen samenwerking, ben alleen	30	3	9	1
5. Overige	1	0	1	0
Totaal	963	99	867	100

I. SAMENWERKING

59. Zijn de afspraken binnen de sectie zodanig, dat U hierdoor niet meer dat literatuuronderwijs kunt geven dat U graag zou willen geven?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Ja	77	8	46	5
Nee	848	89	810	94
N.v.t., ben alleen	31	3	9	1
Totaal	956	100	865	100

J. HET SCHOOLONDERZOEK

Toelichting:

Indien U geen ervaring hebt met het schoolonderzoek literatuur op het schooltype/de schooltypen waarvoor U de enquête invult, kunt U verder gaan met de rubriek I. PROBLEMEN.

60. Voor welk percentage bepaalt het cijfer voor literatuur het eindcijfer voor het schoolonderzoek?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
10 - 15%	85	9	69	9
16 - 20%	250	28	208	26
21 - 25%	245	27	227	28
26 - 30%	233	26	216	27
31 - 35%	9	1	7	1
36 - 40%	41	5	32	4
41 - 45%	3	0	4	1
46 - 50%	28	3	29	4
51 - 55%	9	1	7	1
56 - 60%				
61 - 65%	1	0		
66 - 70%				
Totaal	904	100	799	101

61. Voor welk percentage bestaat Uw schoolonderzoek uit vragen waarbij de leerling bijgebrachte kennis moet kunnen reproduceren (b.v. met betrekking tot de klassikaal behandelde teksten; met betrekking tot de behandelde literatuur- en cultuurgeschiedenis; met betrekking tot de behandelde literaire theorie etc.)?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
+ 80 - 100%	101	11	50	6
+ 60 - 80%	154	17	109	14
+ 40 - 60%	281	31	283	36
+ 20 - 40%	234	26	247	31
+ 0 - 20%	136	15	108	14
Totaal	906	100	797	101

J. HET SCHOOLONDERZOEK

62. Voor welk percentage bestaat Uw schoolonderzoek literatuur uit een toetsing van inzicht in literatuur? (Niet bedoeld zijn dus b.v. vragen die nagaan of de leerling de opgegeven en behandelde leerstof ook kan reproduceren).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
+ 80 - 100%	34	4	45	6
+ 60 - 80%	91	10	142	18
+ 40 - 60%	265	29	295	37
+ 20 - 40%	301	33	228	29
+ 0 - 20%	214	24	85	11
Totaal	905	100	795	101

63. Wordt het onderdeel literatuur voor het schoolonderzoek door U op een andere wijze getoetst dan door het mondeling en/of schriftelijk stellen van vragen over klassikaal behandelde stof en over de zelfstandig door de leerlingen gelezen teksten?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
Nee	825	91	693	87
Ja, ook mede aan de hand van een gemaakt werkstuk	30	3	49	6
Korte omschrijving van het werkstuk (vnl. schrijver of periode uitwerken en boeken met eenzelfde thema vergelijken)				
Ja, door schriftelijk vragen te laten beantwoorden over een nog niet gelezen literaire tekst	31	3	40	5
Overige	18	2	14	2
Totaal	904	99	779	100

J. HET SCHOOLONDERZOEK

64. In welke taal wordt getoetst, en worden andere vaardigheden mee getoetst bij het schoolonderzoek literatuur?
Eén antwoordmogelijkheid per schooltype.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
In het Duits, waarbij bij één of meer onderdelen ook een apart cijfer voor de taalvaardigheid wordt gegeven.	574	63	505	63
In het Duits, waarbij de taalvaardigheid bij geen enkel onderdeel mede getoetst wordt.	249	27	218	27
In het Nederlands	55	6	43	5
In het Duits, maar het cijfer voor taalvaardigheid zit in het cijfer voor literatuur.	22	2	20	2
Overige	12	1	14	2
Totaal	912	99	800	99

K. DE BOEKENLIJST

65. Hoeveel titels/nummers moet de leerling geheel zelfstandig lezen en verwerken voor het schoolonderzoek? (De klassikaal behandelde teksten dus niet meegerekend).

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1 - 2	12	1	9	1
3 - 4	63	7	18	2
5 - 6	137	15	54	7
7 - 8	233	26	119	15
9 - 10	255	28	179	22
11 - 12	171	19	241	30
13 - 14	6	1	21	3
15 - 16	17	2	104	13
Niet meer dan 16	3	0	10	1
Alle titels worden klassikaal gelezen	2	0	3	0
Overige	13	1	43	5
Totaal	912	100	801	99

K. DE BOEKENLIJST

66. Zou U willen aangeven wat m.b.t. de boekenlijst van toepassing is?
Eén antwoordmogelijkheid per schooltype.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Tenminste 75% van de titels bestaat uit teksten die de leerlingen zelf kunnen kiezen. De titels dienen wel uit een lijst gekozen te worden die ik verstrek, maar waarvan zij in overleg met mij kunnen afwijken. De boekenlijst van de leerlingen dient verder te voldoen aan een of meer van de hier genoemde punten kwaliteit, spreiding in tijd en spreiding over genres en auteurs.	239	26	186	23
2. Tenminste 75% van de titels bestaat uit teksten die de leerlingen zelf kunnen kiezen. Ze zijn niet gebonden aan een door mij verstrekte lijst met titels. De boekenlijst van de leerlingen dient wel te voldoen aan een of meer van de hier genoemde punten kwaliteit, spreiding in tijd en spreiding over genres en auteurs.	571	62	536	66
3. De leerlingen zijn geheel vrij	50	5	40	5
4. 1 maar 60 - 70%	1	0	1	0
5. 1 maar 40 - 50%	4	0	7	1
6. 1 maar 30 - 40%	1	0		
7. 1 maar 20 - 30%				
8. 2 maar 60 - 70%	1	0	1	0
9. 2 maar 40 - 50%	6	1	4	0
10. 2 maar 30 - 40%				
11. 2 maar 20 - 30%	1	0	1	0
12. Alles klassikaal	14	2	15	2
13. Overige	28	3	17	2
Totaal	916	99	808	99

K. DE BOEKENLIJST

67. Moeten de leerlingen van de zelfstandig te lezen teksten voor de lijst in principe een uittreksel maken?
Een antwoordmogelijkheid per schooltype.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Ja	427	47	373	47
2. Nee, ik verstrek zelf de uittreksels, de leerlingen moeten wel voor zichzelf aantekeningen maken m.b.t. hun leeservaringen: wat hun opgevallen is; wat ze goed vonden, wat ze slecht vonden etc.	177	19	143	18
3. Worden gedeeltelijk verstrekt/gedeeltelijk door de leerlingen zelf gemaakt.	30	3	30	4
4. Nee, moeten ze zelf weten; laat ze het zelf maar uitzoeken; ze zijn vrij etc.	107	12	99	12
5. Nec, maar ik wijs ze wel op uittrekselboeken (<i>Der rote Faden, Kindler, Romanfuhrer</i> etc.)	40	4	43	5
6. Vragenlijst beantwoorden	32	4	24	3
7. Nee, maar wordt wel geadviseerd	43	5	39	5
8. Overige	56	6	51	6
Totaal	912	100	802	100

68. Zou U willen aangeven wat m.b.t. de leestips voor de lijst van toepassing is?

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
1. Als leestips geef ik uitsluitend/ bijna uitsluitend titels van teksten die men over het algemeen tot de waardevolle literatuur rekent.	729	80	721	89
2. Ik geef ook in ruime mate titels van teksten die men over het algemeen tot het genre van de populaire ontspanningslectuur of triviale literatuur rekent (= b.v. strips, science-fiction, Krimis, horror, romans van Konsalik, Heinrich, Simmel, Danella, Kirst).	153	17	69	7
3. Geef geen leestips.	1	0	3	0
4. Overige	33	4	22	3
Totaal	916	101	806	99

69. Zou U hieronder de 7 meest voorkomende titels van zelfstandig door de leerlingen gelezen en gekozen teksten willen noemen?

Toelichting:

De titels zijn uitgesplitst naar doelstellingen. Opgenomen zijn titels die door meer dan 5 docenten zijn vermeld.

1. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de zelfverkenning, de levens- en maatschappij-oriëntatie van de leerlingen.
2. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de culturele vorming van de leerlingen.
3. Literatuuronderwijs Duits als bijdrage tot de literair-esthetische vorming van de leerlingen.
4. Literatuuronderwijs Duits als middel om leesplezier bij te brengen, te bestendigen of te verhogen.
5. Ik beoog primair iets anders met mijn literatuurlessen, namelijk:

LEERLINGENLECTUUR HAVO DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
Totaal aantal ingevulde enquêtes	228	209	98	210	43	
1. Durrenmatt, Der Richter und sein Henker	402	114	104	57	115	12
2. Keller, Kleider machen Leute	394	126	107	48	102	11
3. Zweig, Schachnovelle	281	82	73	44	72	10
4. Kafka, Die Verwandlung	232	59	63	39	62	9
5. Frisch, Biedermann und die Brandstifter	189	53	54	29	47	6
6. Goes, Das Brandopfer	187	55	42	33	52	5
7. Storm, Der Schimmelreiter	178	54	42	29	50	3
8. Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts	165	46	52	25	32	10
9. Borchert, Draußen vor der Tür	159	52	42	20	41	4
10. Boll, Und sagte kein einziges Wort	146	58	37	19	29	3
11. Brecht, Mutter Courage und ihre Kinder	135	43	40	17	32	3
12. Hauptmann, Bahnwärter Thiel	127	30	42	19	35	1
13. Scholl, Die weiße Rose	117	38	22	18	35	4
14. Rinser, Jan Lobel aus Warschau	111	34	31	12	31	3
15. Durrenmatt, Die Physiker	99	33	28	12	23	3
16. Durrenmatt, Der Verdacht	86	29	14	10	28	5
17. Brecht, Der kaukasische Kreidekreis	85	28	21	11	22	3
18. Frisch, Andorra	78	24	26	6	21	1
Boll, Der Zug war pünktlich	78	34	16	8	20	-
19. Droste-Hulshoff, Die Judenbuche	73	21	24	12	16	-
20. Storm, Immensee	64	18	26	10	9	2
21. Boll, Die verlorene Ehre der Katharina Blum	62	18	14	7	21	2
22. Remarque, Im Westen nichts Neues	58	13	14	9	20	2
23. Boll, Wanderer, kommst du nach Spa ...	53	16	17	11	8	1
24. Raabe, Die schwarze Galeere	45	12	15	3	12	3
25. Kafka, Das Urteil	44	12	15	4	13	-
26. Lenz, Das Feuerschiff	42	11	15	4	11	1
27. Bergengruen, Der spanische Rosenstock	40	11	9	7	12	1
28. Boll, Die schwarzen Schafe	39	13	10	5	10	1
29. Boll, Romane/Erzählungen	38	6	17	-	13	2
30. Spoerl, Der Maulkorb	37	6	8	6	16	1
Boll, Das Brot der frühen Jahre	37	14	8	3	10	2
31. Lenz, Der Mann im Strom	34	14	6	3	11	-

DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
32. Schiller, Wilhelm Tell	33	8	16	2	7	-
Rinser, Der Sündenbock	33	10	9	3	11	-
33. Kästner, Drei Männer im Schnee	32	8	14	1	8	1
34. Andres, Wir sind Utopia	31	12	7	6	4	2
35. Fontane, Effie Briest	30	5	13	2	9	1
36. Hesse, Siddhartha	28	8	8	4	8	-
37. Zuckmayer, Herr über Leben und Tod	25	7	6	-	12	-
38. Kleist, Der zerbrochene Krug	24	6	7	3	8	-
Lessing, Minna von Barnhelm	24	8	8	2	5	1
Tieck, Der blonde Eckbert	24	6	10	1	7	-
39. Andersch, Sansibar oder der letzte Grund	21	9	3	3	3	3
Frisch, Homo Faber	21	6	7	5	3	-
40. Hoffmann, Das Fräulein von Scuderi	22	5	9	-	7	1
Mann, Th., Tonio Kröger	22	7	8	2	4	1
41. Fallada, Kleiner Mann, was nun?	20	5	6	1	8	-
42. Böll, Wo warst du, Adam?	18	9	6	3	-	-
Rinser, Hochebene	18	5	3	3	6	1
43. Keller, Romeo und Julia auf dem Dorfe	16	5	2	3	6	-
Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W.	16	7	5	1	3	-
44. Brecht, Dreigroschenoper	15	4	6	1	4	-
Dürrenmatt, Der Besuch der alten Dame	15	2	4	4	5	-
45. Böll, Ansichten eines Clowns	14	3	2	4	5	-
Büchner, Woyzeck	14	5	3	3	3	-
Grass, Katz und Maus	14	4	3	1	6	-
Gregor, Die Brücke	14	3	2	2	7	-
Lenz, Es waren Habichte in der Luft	14	5	3	1	5	-
Storm, Pole Poppenspüler	14	7	3	-	4	-
46. Hesse, Narziß und Goldmund	13	3	4	1	5	-
Kleist, Michael Kohlhaas	13	3	4	1	5	-
Mann, Th., Ein Tag aus dem Leben Hanno Buddenbrooks	13	3	4	1	4	1
47. Goethe, Die Leiden des jungen Werthers	12	3	4	1	4	-
Horvath, Jugend ohne Gott	12	3	-	-	4	5
48. Dürrenmatt, Grieche sucht Griechin	11	1	2	1	4	3
49. Meyer, Das Amulett	10	3	2	3	2	-
Zuckmayer, Der Hauptmann von Köpenick	10	3	5	-	2	-

DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
50. Brecht, Der gute Mensch von Sezuan	9	4	1	2	2	-
Chamisso, Peter Schlemihls wundersame Geschichte	9	2	3	-	4	-
Meyer, Der Schuß von der Kanzel	9	3	2	1	3	-
51. Dürrenmatt, Die Panne	8	3	3	2	-	-
Fontane, Grete Minde	8	3	2	-	2	1
Goes, Unruhige Nacht	8	2	2	1	2	-
Grillparzer, Der arme Spielmann	8	3	3	1	1	-
Lessing, Nathan der Weise	8	4	2	-	1	1
52. Hoerschelmann, Das Schiff Esperanza	7	3	-	-	4	-
Rinser, Daniela	7	2	-	1	4	-
53. Dürrenmatt, Das Versprechen	6	3	-	1	2	-
Schiller, Kabale und Liebe	6	2	2	-	1	1
Wiechert, Hirtennovelle	6	4	-	1	1	-

LEERLINGENLECTUUR VWO DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
Totaal aantal ingevulde enquêtes	174	242	124	76	30	
1. Kafka, Die Verwandlung	236	64	92	47	26	7
2. Brecht, Mutter Courage und ihre Kinder	192	57	67	41	22	5
3. Brecht, Der kaukasische Kreidekreis	179	44	60	42	24	9
4. Zweig, Schachnovelle	175	52	65	34	16	8
5. Dürrenmatt, Der Richter und sein Henker	167	37	75	30	17	8
6. Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts	142	35	61	27	13	6
7. Böll, Die verlorene Ehre der Katharina Blum	138	50	38	29	15	6
Dürrenmatt, Die Physiker	138	34	47	33	17	7
Borchert, Draußen vor der Tür	137	32	53	32	15	5
9. Keller, Kleider machen Leute	132	37	47	33	9	6
10. Böll, Und sagte kein einziges Wort	129	40	57	17	11	4
11. Frisch, Biedermann und die Brandstifter	122	42	38	21	16	5
12. Frisch, Homo Faber	94	27	35	15	11	6
Storm, Der Schimmelreiter	94	23	37	17	14	3
13. Schiller, Wilhelm Tell	79	10	46	12	9	2
14. Goes, Das Brandopfer	73	20	24	19	8	2
15. Hauptmann, Bahnwärter Thiel	62	13	30	12	7	-
Hesse, Siddhartha	62	14	22	12	9	5
16. Kafka, Das Urteil	55	13	23	9	9	1
17. Kafka, Der Prozeß	53	16	22	6	7	2
18. Grass, Katz und Maus	49	16	16	12	4	-
Mann, Th., Tonio Kröger	49	12	17	14	5	1
19. Böll, Ansichten eines Clowns	48	14	14	14	2	4
20. Dürrenmatt, Der Verdacht	47	15	19	7	3	3
21. Böll, Der Zug war pünktlich	45	15	4	8	6	2
22. Fontane, Effi Briest	44	10	15	10	8	1
23. Lessing, Nathan der Weise	42	9	19	7	4	3
24. Droste-Hülshoff, Die Judenbuche	41	8	16	11	4	2
25. Goethe, Die Leiden des jungen Werthers	39	8	14	10	5	2
26. Böll, Das Brot der frühen Jahre	37	10	9	15	1	2
27. Lessing, Minna von Barnhelm	36	5	17	12	2	-
Plenzdorf, Die neuen Leiden des jungen W.	36	11	13	9	2	1

DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
28. Hesse, Der Steppenwolf	35	11	9	6	6	3
Hoffmann, Das Fräulein von Scuderi	35	6	21	7	1	-
25. Büchner, Woyzeck	39	9	10	12	2	2
29. Goethe, Faust I	34	3	18	8	3	2
Remarque, Im Westen nichts Neues	34	6	12	9	6	1
30. Andres, Wir sind Utopia	33	9	10	9	4	1
Hesse, Narziß und Goldmund	33	9	14	3	4	3
31. Kleist, Michael Kohlhaas	30	6	13	5	4	2
32. Brecht, Der gute Mensch von Sezuan	29	11	7	6	5	-
33. Scholl, Die weiße Rose	28	10	7	5	5	1
34. Rinser, Jan Lobel aus Warschau	26	6	12	4	-	3
35. Dürrenmatt, Der Besuch der alten Dame	25	7	9	2	7	-
36. Böll, Romane und Erzählungen	24	6	12	4	1	1
Kleist, Der zerbrochene Krug	24	6	9	3	6	-
37. Böll, Haus ohne Hüter	23	6	9	2	6	-
38. Böll, Wanderer, kommst du nach Spa ...	22	4	11	5	1	-
Böll, Wo warst du, Adam?	22	8	5	6	1	2
39. Andersch, Sansibar oder der letzte Grund	20	3	9	5	3	-
Lenz, Deutschstunde	20	11	3	2	3	1
Mann, Th., Der Tod in Venedig	20	8	8	4	-	-
40. Brecht, Die Dreigroschenoper	19	7	4	6	2	-
Fallada, Kleiner Mann, was nun?	19	4	7	4	4	-
Storm, Immensee	19	3	13	2	1	-
41. Böll, Billiard um halb zehn	16	8	2	4	2	-
Hesse, Demian	16	8	7	-	1	-
42. Brecht, Das Leben des Galilei	15	2	10	3	-	-
Handke, Die Angst des Tormanns beim Elfmeter	15	7	5	-	2	1
Lenz, Der Mann im Strom	15	4	6	5	-	-
Tieck, Der blonde Eckbert	15	4	8	2	-	1
Zuckmayer, Herr über Leben und Tod	15	3	5	4	2	1
43. Zuckmayer, Der Hauptmann von Köpenick	14	3	6	4	1	-
44. Goethe, Iphigenie auf Tauris	13	2	6	3	2	-
Lenz, Es waren Habichte in der Luft	13	1	8	1	2	1
Rinser, Der Sündenbock	13	6	3	3	1	-

DOELSTELLING	Totaal	1	2	3	4	5
45. Handke, Wunschloses Unglück	12	3	5	2	2	-
Mann, Th., Die Buddenbrooks	12	1	5	3	3	-
46. Dürrenmatt, Romulus der Große	11	6	4	-	1	-
Kafka, Das Schloß	11	4	4	1	2	-
47. Hauptmann, Vor Sonnenaufgang	10	3	5	2	-	-
Raabe, Die schwarze Galeere	10	5	4	1	-	-
Schiller, Die Räuber	10	3	4	1	2	-
48. Grass, Die Blechtrommel	9	4	4	1	-	-
Grillparzer, Der arme Spielmann	9	1	5	1	-	1
Lessing, Emilia Galotti	9	-	5	2	2	-
Meyer, Das Amulett	9	4	3	1	1	-
Mann, Th., Ein Tag aus dem Leben Hanno Buddenbrooks	9	4	1	4	-	-
Rinser, Hohebene	9	-	6	2	-	1
Schiller, Kabale und Liebe	9	2	4	1	1	1
49. Böll, Ende einer Dienstfahrt	8	1	6	1	-	-
Handke, Die linkshändige Frau	8	1	4	2	1	-
Mann, Th., Tristan	8	1	3	3	1	-
50. Becker, Jakob der Lügner	7	3	1	2	1	-
Bergengruen, Der spanische Rosenstock	7	3	2	-	2	-
Hauptmann, Die Weber	7	1	4	1	1	-
Nibelungenlied	7	-	5	1	1	-
51. Chamisso, Peter Schlemihls wundersame Geschichte	6	1	5	-	-	-
Dürrenmatt, Das Versprechen	6	2	1	1	2	-
Hesse, Peter Camenzind	6	5	-	-	-	1
Lenz, Jäger des Spotts	6	2	2	2	-	-
Remarque, Arc de Triomphe	6	1	4	-	1	-

HAVO DE TIEN MEEST GELEZEN TITELS			
Doelstelling	Schrijver	Titel	Aantal gebruikers
Beoogt primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	1. Keller	Kleider machen Leute	126
	2. Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker	114
	3. Zweig	Schachnovelle	82
	4. Kafka	Die Verwandlung	59
	5. Böll	Und sagte kein einziges Wort	58
	6. Goes	Das Brandopfer	55
	7. Storm	Der Schimmelreiter	54
	8. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	53
	9. Borchert	Draußen vor der Tür	52
	10. Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	46
Beoogt primair culturele vorming	1. Keller	Kleider machen Leute	107
	2. Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker	104
	3. Zweig	Schachnovelle	73
	4. Kafka	Die Verwandlung	63
	5. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	54
	6. Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	52
	7. Goes	Das Brandopfer	42
	Storm	Der Schimmelreiter	42
Beoogt primair literair-esthetische vorming	Borchert	Draußen vor der Tür	42
	Hauptmann	Bahnwärter Thiel	42
	1. Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker	57
	2. Keller	Kleider machen Leute	48
	3. Zweig	Schachnovelle	44
	4. Kafka	Die Verwandlung	39
	5. Goes	Das Brandopfer	33
	6. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	29
Beoogt primair leesplezier	Storm	Der Schimmelreiter	29
	7. Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	25
	8. Borchert	Draußen vor der Tür	20
	9. Böll	Und sagte kein einziges Wort	19
	Hauptmann	Bahnwärter Thiel	19
	1. Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker	115
	2. Keller	Kleider machen Leute	102
	3. Zweig	Schachnovelle	72
Beoogt primair leesplezier	4. Kafka	Die Verwandlung	62
	5. Goes	Das Brandopfer	52
	6. Storm	Der Schimmelreiter	50
	7. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	47
	8. Borchert	Draußen vor der Tür	41
	9. Hauptmann	Bahnwärter Thiel	35
	Scholl	Die weiße Rose	35

HAVO DE TIEN MEEST GELEZEN TITELS			
Doelstelling	Schrijver	Titel	Aantal gebruikers
Overige	1. Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker	12
	2. Keller	Kleider machen Leute	11
	3. Zweig	Schachnovelle	10
	Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	10
	4. Kafka	Die Verwandlung	9
	5. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	6
	6. Goes	Das Brandopfer	5
	Dürrenmatt	Der Verdacht	5
	7. Borchert	Draußen vor der Tür	4
	Scholl	Die weiße Rose	4

VWO DE TIEN MEEST GELEZEN TITELS			
Doelstelling	Schrijver	Titel	Aantal gebruikers
Beoogt primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-orientatie	1. Kafka	Die Verwandlung	64
	2. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	57
	3. Zweig	Schachnovelle	52
	4. Boll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	50
	5. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	44
	6. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	42
	7. Boll	Und sagte kein einziges Wort	40
	8. Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	37
	Keller	Kleider machen Leute	37
Beoogt primair culturele vorming	9. Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	35
	1. Kafka	Die Verwandlung	92
	2. Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	75
	3. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	67
	4. Zweig	Schachnovelle	65
	5. Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	61
	6. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	60
	7. Boll	Und sagte kein einziges Wort	57
	8. Borchert	Draußen vor der Tur	53
Beoogt primair literair-esthetische vorming	9. Durrenmatt	Die Physiker	47
	Keller	Kleider machen Leute	47
	1. Kafka	Die Verwandlung	47
	2. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	42
	3. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	41
	4. Zweig	Schachnovelle	34
	5. Durrenmatt	Die Physiker	33
	Keller	Kleider machen Leute	33
	6. Borchert	Draußen vor der Tur	32
Beoogt primair leesplezier	7. Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	30
	8. Böll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	29
	9. Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	27
	1. Kafka	Die Verwandlung	26
	2. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	24
	3. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	22
	4. Durrenmatt	Der Richter und sein Henker	17
	Durrenmatt	Die Physiker	17
	5. Frisch	Biedermann und die Brandstifter	16
	6. Boll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	15
	Borchert	Draußen vor der Tur	15
	7. Storm	Der Schimmelreiter	14
	8. Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	13

VWO DE TIEN MEEST GELEZEN TITELS			
Doelstelling	Schrijver	Titel	Aantal gebruikers
Overige	1. Brecht	Der kaukasische Kreidekreis	9
	2. Zweig	Schachnovelle	8
	Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker	8
	3. Dürrenmatt	Die Physiker	7
	Kafka	Die Verwandlung	7
	4. Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	6
	Böll	Die verlorene Ehre der Katharina Blum	6
	Keller	Kleider machen Leute	6
	Frisch	Homo Faber	6
	5. Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	5
	Borchert	Draußen vor der Tür	5
	Frisch	Biedermann und die Brandstifter	5
	Hesse	Siddharta	5

I. PROBLEMEN

Wat zijn voor U echt grote problemen bij het geven van literatuur-
onderwijs?

Uitsluitend de echt grote problemen omcirkelen.

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
70. Wat de exameneis "inzicht in en kennis van literatuur" zou moeten inhouden.	124	13	102	12
71. Hoe belangstelling op te wekken voor de oudere waardevolle literatuur (= vooral uit de tijd voor 1900)?	131	13	104	12
72. Hoe belangstelling op te wekken voor de waardevolle literatuur überhaupt, of dit nu oudere of modernere teksten betreft.	329	34	185	22
73. De meeste leerlingen zijn nog niet aan het lezen van waardevolle literatuur toe, wanneer ik hen in de bovenbouw krijg. Waar vind ik voor hen boeiende teksten die de kloof tussen datgene wat ze wel lezen en de waardevolle literatuur, kunnen overbruggen?	399	41	227	27
74. Hoe belangstelling op te wekken voor het lezen überhaupt, of dit nu waardevolle of geen waardevolle literatuur betreft.	324	33	151	18
75. Hoe kan ik bij de klasselectuur tegemoetkomen aan de verschillende leesmaken in de klas?	110	11	106	12
76. De meeste leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen. Bij alles wat niet direct aanslaat of niet direct begrepen wordt, haken ze meteen af. Wat kan ik hieraan doen?	374	38	163	19
77. Hoe kan ik bij de behandeling van de klasselectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen (= hun uitleg van de tekst, hun oordeel over de tekst, hun vragen m.b.t. de tekst etc.)?	118	12	96	11
78. Hoe kan ik mijn leerlingen actief bij de behandeling van de klasselectuur betrekken?	270	28	194	23

L. PROBLEMEN

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
79. Hoe kan ik de belangstelling van de leerlingen opwekken voor literair-theoretische zaken, zoals b.v. vorm- en structuuraspecten van teksten?	133	14	101	12
80. Hoe kan ik de belangstelling van de leerlingen opwekken voor het overzicht van de literatuur- en cultuur-geschiedenis dat ik behandel?	194	20	134	16
81. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor maatschappelijke en/of levens-beschouwelijke zaken die mijzelf boeien?	79	8	54	6
82. Ik zou graag allerlei leuke dingen doen met teksten, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof voor het schoolonderzoek literatuur?	151	15	128	15
83. Hoe voorkom ik het opportunisme van de meeste leerlingen bij het samenstellen van hun boekenlijst (= veel dunne boekjes, veel titels uit "Der rote Faden" etc.)?	334	34	203	24
84. Het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw door alle talen gezamenlijk, met als gevolg de "Literaturschock" in de bovenbouw.	226	23	152	18
85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen wat het literatuur-onderwijs in de bovenbouw betreft, waardoor veel dingen dubbel en/of onvoldoende op elkaar afgestemd gebeuren.	217	22	213	25
86. Hoe kan ik voorkomen, dat het schoolonderzoek literatuur voornamelijk het toetsen van feitjeskennis is?	136	14	102	12
87. Geen enkel echt groot probleem	53	5	88	10
88. Geringe culturele achtergrond/algemene ontwikkeling (o.a. ontbreken van cultuur-historische kennis)	24	2	16	2
- Geen belangstelling/interesse voor literatuur/cultuur	46	5	15	2

L. PROBLEMEN

	HAVO		VWO	
	abs.	perc.	abs.	perc.
- Consumptieve houding/passiviteit/ hoe krijg ik ze aan het denken?	12	1	6	1
- Concentratieproblemen	5	1	2	0
- Oppervlakkigheid/vertrouwen	10	1	5	1
- Peil/niveau/intelligentie	26	3	5	1
- Problemen i.v.m. mavo-instroom	13	1		
- Problemen i.v.m. "parkeerleerlingen"	3	0		
- Te geringe taalvaardigheid om teksten te lezen	13	1	2	0
- Te geringe taalvaardigheid om zich uit te drukken	8	1	2	0
- Wat is de plaats van de tv (o.a. ver- filming) in het literatuuronderwijs?	2	0		
- Men werkt alleen voor cijfers en diploma	14	1	10	1
- "Harde vakken" eisen te veel tijd	1	0	6	1
- Problemen in samenhang met het examen (te weinig tijd, onrust)	6	1	8	1
- Huiswerk wordt slecht gemaakt voor literatuur	12	1	4	0
- Tijdgebrek om zaak goed voor te bereiden	2	0	1	0
- Te weinig tijd om programma te geven zoals men wil	16	2	20	2
- Leesdwang door lijst	3	0	2	0
- Geldgebrek voor middelen: boeken, technische apparatuur	5	1	2	0
- Diskrepancie tussen belevings- en ervaringswereld van de leerlingen en de in de boeken aangeboden thema's/ behoefte aan boeken met thema's die aansluiten bij de belevings- en ervaringswereld van de leerlingen	11	1	9	1
- Behoefte aan boeken/modellen	14	1	8	1
- Overige	69	7	63	7

M. HET TERUGSTUREN VAN DE VRAGENLIJST

Wij danken U hartelijk voor het invullen van deze vragenlijst. De resultaten van het gehele onderzoek worden zo snel mogelijk gepubliceerd.

U kunt de enquête in de retourenveloppe terugsturen.

Mogen wij U ook verzoeken het briefkaartje terug te sturen?

Wij hebben dit nodig voor onze administratie. U gelieve het briefkaartje wel apart terug te sturen, daar de enquête anoniem dient te blijven. Zowel de retourenveloppe als het briefkaartje zijn reeds gefrankeerd.

Met hartelijke dank,

M. Thijssen

Het invullen van de enquête heeft gemiddeld 1½ uur gekost.

Bijlage 1 HAVO: de samenhang tussen achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen (tabellen + beschrijving van de tabellen)

Bijlage 2 VWO : de samenhang tussen achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen (tabellen + beschrijving van de tabellen)

Bijlage 3 De samenhang tussen doelstellingvariabelen, gedragsvariabelen en achtergrondvariabelen enerzijds en probleemvariabelen anderzijds (beschrijving van de resultaten)

Bijlage 3 A. HAVO: de samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleemvariabelen (tabellen)

Bijlage 3 B. VWO : de samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleemvariabelen (tabellen)

Bijlage 1 HAVO: de samenhang tussen achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen (tabellen + beschrijving van de tabellen)

De onderstaande tabellen geven een overzicht van de significante samenhang tussen de achtergrondvariabelen en aspecten van het gedrag. Bij de toelichting die na elke tabel volgt, wordt een beschrijving van de samenhang gegeven.

HAVO : vraag 1		n=200	n=191	n=202	n=180	n=82	n=49	n=66	n=970
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in leeftijd.		30 jaar of jonger	31 - 35 jaar	36 - 40 jaar	41 - 45 jaar	46 - 50 jaar	51 - 55 jaar	ouder dan 55 jaar	totaalgemiddelde score
Factor 1 p=0.016	De tijd waaruit de klasselectuur stamt. Hogere score: moderner tekstaanbod.	49.1	49.7	51.2	51.0	50.3	46.6	47.5	49.9
Factor 2 p=0.037	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score: er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	51.5	50.9	49.0	48.9	50.3	48.2	49.1	49.9
Factor 3	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en								

HAVO : vraag 1		n=200	n=191	n=202	n=180	n=82	n=49	n=66	n=970
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in leeftijd.		30 jaar of jonger	31 - 35 jaar	36 - 40 jaar	41 - 45 jaar	46 - 50 jaar	51 - 55 jaar	ouder dan 55 jaar	totaalgemiddelde score
p=0.020	minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	49.4	50.7	50.9	50.7	49.8	47.3	47.0	50.0
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score: er wordt meer leerlinggericht les gegeven.	51.8	52.1	50.7	49.0	51.7	45.9	43.9	50.2
Factor 8 p=0.002	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	50.9	50.3	50.2	48.8	50.0	48.0	45.9	49.7
Vraag 40 p=0.001	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	50.7	48.6	49.0	48.6	49.2	52.4	52.2	49.6
Vraag 62 p=0.011	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.	49.4	47.8	48.7	50.6	50.5	50.9	51.7	49.5

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 1

Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 36-40 en 41-45 jaar hebben gemiddeld resp. het modernste en het op een na modernste tekstaanbod. Het verschil in score tussen de groepen is relatief gering. Hierna komen docenten behorende tot de leeftijdsgroep van 46-50 jaar. In rangorde volgen dan de leeftijdsgroepen 31-35 jaar en 30 jaar of jonger. De docenten behorende tot de leeftijdsgroepen vanaf 51 jaar hebben duidelijk het minst moderne tekstaanbod.

Factor 2

De groep van 30 jaar of jonger brengt gemiddeld het meest uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij.

In rangorde op resp. de tweede en derde plaats komen de groepen van 31-35 jaar en van 46-50 jaar. Hierna komen de groepen van 36-40 jaar, 41-45 jaar en van ouder dan 55 jaar. De verschillen in score tussen deze groepen zijn relatief gering. De groep van 51-55 jaar brengt gemiddeld het minst uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij.

Factor 3

Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen vanaf 31 t/m 45 jaar besteden gemiddeld de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. De verschillen in score tussen deze groepen zijn relatief gering. Hierna komen de groepen van 30 jaar en jonger en van 46-50 jaar. De verschillen in score tussen deze groepen zijn relatief gering.

De groepen vanaf 51 jaar besteden duidelijk de minste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. De verschillen in score tussen deze groepen zijn relatief gering.

Factor 5

De groepen tot en met 35 jaar en de groep van 46-50 jaar geven gemiddeld het meest leerlinggericht les. De verschillen in score tussen deze groepen zijn relatief gering. Hierna komen de groepen van 36-40 jaar en van 41-45 jaar. De groepen vanaf 51 jaar geven heel duidelijk het minst leerlinggericht les.

Factor 8

De groep van 30 jaar of jonger heeft het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. Hierna komen de groepen vanaf 31-40 jaar en van 46-50 jaar. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering.

In rangorde volgen de groepen van 41-45 jaar en van 51-55 jaar. De groep vanaf 55 jaar heeft duidelijk het minst gevarieerde tekstaanbod.

Vraag 40

Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 31 tot 51 jaar maken gemiddeld het meest gebruik van audio-visuele middelen. De verschillen in score tussen deze groepen zijn relatief gering. Hierna komt de groep van 30 jaar of jonger. Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen vanaf 51 jaar maken duidelijk het minst gebruik van audio-visuele hulpmiddelen.

Vraag 62

Docenten behorende tot de leeftijdsgroep van 31-36 jaar toetsen gemiddeld inzicht meer bij het schoolonderzoek literatuur dan docenten behorende tot de andere leeftijdsgroepen. De leeftijdsgroep van 36-40 jaar komt in rangorde op de tweede plaats. Hierna komt de groep van 30 jaar of jonger. Vervolgens komen de leeftijdsgroepen van 41-45 jaar, 46-50 jaar en 51-55 jaar. De verschillen in score tussen deze groepen zijn relatief gering. De groep ouder dan 55 jaar toetst inzicht gemiddeld het minst.

HAVO vraag 2		n=356	n=513	n=73	n=942
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in opleiding.		universitaire opleiding drs. of dr.	uitsluitend M.O.B	niet volledig bevoegd M.O.A., kandidaats etc.	totaalgemiddelde score
Factor 2 p=0.020	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	49.8	49.5	52.5	49.9
Factor 3 p=0.001	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	51.5	49.0	49.3	50.0
Vraag 42 p=0.030	Het wel of niet verlangen dat de leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van de tekst in principe Duits spreken. Lage score de docent verlangt, dat er in principe Duits wordt gesproken.	50.7	49.8	51.5	50.3
Vraag 53 p=0.032	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	50.3	49.7	47.8	49.8

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 2

De groep niet volledig bevoegde docenten brengt duidelijk het meest uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij. Hierna volgen de groepen met een universitaire opleiding of met een M.O.B-akte. Het scoreverschil tussen deze twee laatste groepen is relatief gering.

Factor 3

Docenten met een universitaire opleiding besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. De niet bevoegde docenten en de docenten met een M.O.B-akte komen hier in rangorde op resp. de tweede en derde plaats. Het verschil in score tussen deze laatste twee groepen is relatief gering.

Vraag 42

Docenten met een M.O.B-akte verlangen gemiddeld het vaakst, dat leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van een tekst in principe Duits spreken. In rangorde op de tweede plaats komen docenten met een universitaire opleiding. De niet bevoegde docenten verlangen gemiddeld het minst, dat leerlingen bij de tekstbehandeling in principe Duits praten.

Vraag 53

De groep niet bevoegde docenten besteedt gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het leggen van verbanden tussen literatuur en andere kunsten. De groep docenten met een M.O.B-opleiding komt op de tweede plaats. De groep docenten met een universitaire opleiding besteedt hieraan gemiddeld de minste aandacht.

HAVO · vraag 3		n=74	n=116	n=779	n=969
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van Duits aan het HAVO en/of VWO.		2 jaar of minder ervaring	3 - 4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaalgemiddelde score
Factor 2 p=0.024	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score: er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	52.7	50.4	49.6	49.9
Factor 3 p=0.031	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	51.8	48.1	50.0	49.9
Factor 8 p=0.042	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	51.9	50.4	49.4	49.7
Vraag 40 p=0.024	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	51.8	50.3	49.3	49.6
Vraag 42 p=0.032	Het wel of niet verlangen dat de leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van de tekst in principe Duits spreken. Lage score: de docent verlangt, dat er in principe Duits wordt gesproken.	51.2	51.5	50.0	50.3
Vraag 47 p=0.049	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	48.1	49.5	50.4	50.1

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 2

Docenten behorende tot de groep met 2 jaar of minder ervaring brengen gemiddeld duidelijk een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bij dan de docenten behorende tot de groepen met 3-4 jaar en 5 jaar of meer ervaring. De docenten behorende tot de groep met 3-4 jaar ervaring komen in rangorde op de tweede plaats. De groep met 5 jaar of meer ervaring brengt gemiddeld het minst uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij.

Factor 3

Docenten behorende tot de groep met 2 jaar of minder ervaring besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. In rangorde op de tweede plaats komen de docenten met 5 jaar of meer ervaring. De docenten met 3-4 jaar ervaring besteden gemiddeld duidelijk de minste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 8

Docenten behorende tot de groep met 2 jaar of minder ervaring hebben gemiddeld duidelijk het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. In rangorde op de tweede plaats komt de groep met 3-4 jaar ervaring. De groep met 5 jaar of meer ervaring heeft gemiddeld het minst gevarieerde aanbod van langere teksten.

Vraag 40

Docenten met 5 jaar of meer ervaring maken gemiddeld het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. De groep met 3-4 jaar ervaring komt in rangorde op de tweede plaats. De groep met 2 jaar of minder ervaring maakt gemiddeld duidelijk het minst gebruik van audio-visuele hulpmiddelen.

Vraag 42

Docenten met 5 jaar of meer ervaring verlangen gemiddeld meer dan de andere groepen, dat de leerlingen in principe Duits spreken bij de tekstbehandeling. De groepen met 2 jaar of minder ervaring en met 3-4 jaar ervaring komen in rangorde resp. op de tweede en derde plaats.

Vraag 47

Docenten met 2 jaar of minder ervaring besteden gemiddeld de meeste aandacht aan het evalueren van de tekst. De groep met 3-4 jaar ervaring komt in rangorde op de tweede plaats. De groep met 5 jaar of meer ervaring besteedt hieraan gemiddeld de minste aandacht.

IIAVO : vraag 4		n=148	n=136	n=694	n=970
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO.		2 jaar of minder ervaring	3 - 4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaalgemiddelde score
Factor 3 p=0.014	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	50.6	47.8	50.3	49.9
Factor 8 p=0.029	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	51.8	49.9	50.0	50.2
Vraag 40 p=0.034	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	51.2	49.6	49.2	49.6

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 3

Docenten met 2 jaar of minder ervaring en docenten met 5 jaar of meer ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan de HAVO besteden gemiddeld duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf dan de groep met 3-4 jaar ervaring. Het verschil in score tussen de groep met 2 jaar of minder ervaring en de groep met 5 jaar of meer ervaring is relatief gering.

Factor 8

Docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO hebben gemiddeld een duidelijk gevarieerder tekstaanbod dan de groepen met 3-4 jaar ervaring en de groep met 5 jaar of meer ervaring. Het verschil in score tussen deze twee laatste groepen is minimaal.

Vraag 40

Docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan de HAVO maken gemiddeld duidelijk minder gebruik van audio-visuele hulpmiddelen dan de docenten met 3-4 jaar ervaring en de groep met 5 jaar of meer ervaring. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering.

HAVO : vraag 5		n=152	n=138	n=118	n=553	n=961
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO.		geen ervaring	2 jaar of minder ervaring	3 - 4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaalgemiddelde score
Factor 3 p=0.039	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	48.7	50.8	48.2	50.3	49.9
Vraag 40 p=0.031	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	50.2	51.0	50.3	49.0	49.6
Vraag 42 p=0.028	Het wel of niet verlangen dat de leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van de tekst in principe Duits spreken. Lage score: de docent verlangt, dat in principe Duits wordt gesproken.	49.2	51.4	50.7	50.3	50.3

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 3

De groep met 2 jaar of minder ervaring en de groep met 5 jaar of meer ervaring besteden gemiddeld resp. de meeste en op een na de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering. Docenten behorende tot de groep zonder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO en docenten behorende tot de groep met 3-4 jaar ervaring stellen de teksten duidelijk minder centraal en komen in rangorde resp. op de op een na laatste en laatste plaats. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering.

Vraag 40

Docenten behorende tot de groep met 5 jaar of meer ervaring maken gemiddeld het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. Hierna komen de docenten zonder ervaring en met 3-4 jaar ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO. Het verschil in score tussen deze twee groepen is relatief gering. De groep met 2 jaar of minder ervaring maakt gemiddeld het minst gebruik van audio-visuele hulpmiddelen.

Vraag 42

Docenten zonder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO verlangen gemiddeld het meest, dat de leerlingen bij de tekstbehandeling in principe Duits spreken. Hierna komen docenten met 3-4 jaar ervaring en 5 jaar of meer ervaring. Docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO verlangen gemiddeld het minst, dat de leerlingen bij de tekstbehandeling in principe Duits spreken.

HAVO : vraag 6		n=259	n=226	n=401	n=88	n=966
Verschillen in gedrag uitgaande van de richting van de school.		rijks/gemeentelijk	protestants-christelijk	rooms-katholiek	overig bijzonder vnl. neutraal onderwijs	totaal gemiddelde score
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	47.6	49.8	51.8	49.3	50.0
Factor 6 p=0.001	De aan het literatuuronderwijs bestede tijd. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het literatuuronderwijs.	48.5	49.5	51.4	48.8	50.0
Factor 7 p=0.003	De hoeveelheid leerboeken die men gebruikt. Hogere score: men gebruikt meer leerboeken.	50.8	51.7	49.2	50.9	50.3
Factor 8 p=0.002	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	48.9	48.6	51.0	48.7	49.7
Factor 9 p=0.002	De aandacht voor de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en aspecten van de buiten-literaire werkelijkheid. Lagere score: meer aandacht voor de inhoud en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid.	48.9	51.3	50.7	47.9	50.1

IIAVO : vraag 6		n=259	n=226	n=401	n=88	n=966
Verschillen in gedrag uitgaande van de richting van de school.		rijks/gemeente- lijk	protestants- christelijk	rooms-katholiek	overig bijzonder vnl. neutraal onderwijs	totaal gemiddelde score
Vraag 47 p=0.043	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	50.8	50.9	49.2	49.8	50.1
Vraag 53 p=0.028	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	49.4	50.7	50.1	47.8	49.8
Vraag 62 p=0.045	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.	49.5	50.9	48.7	49.8	49.5

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 3

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. In rangorde op resp. de tweede en derde plaats komen docenten die lesgeven aan protestants-christelijke scholen en scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs. Het verschil in score tussen deze twee groepen is relatief gering. Docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen, besteden gemiddeld duidelijk de minste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 6

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het literatuuronderwijs. In rangorde op de tweede

plaats komen docenten die lesgeven aan protestants-christelijke scholen. Docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs en docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen, komen op resp. de voorlaatste en laatste plaats. Het verschil in score tussen deze twee groepen is relatief gering.

Factor 7

Docenten die lesgeven aan scholen voor protestants-christelijk onderwijs, gebruiken gemiddeld het grootste aantal leerboeken. Hierna komen de docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs en docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen. Het verschil in score tussen deze twee groepen is minimaal. Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, gebruiken gemiddeld duidelijk het kleinste aantal leerboeken.

Factor 8

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, hebben gemiddeld duidelijk het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. Hierna komen de overige groepen. De verschillen in scores tussen deze groepen zijn relatief gering.

Factor 9

Docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs, besteden gemiddeld de meeste aandacht aan de inhoud van de tekst en aan de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen. Hierna komen docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen. Docenten die lesgeven aan protestants-christelijke scholen, komen in rangorde op de laatste plaats.

Vraag 47

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, besteden gemiddeld de meeste aandacht aan het evalueren van de tekst. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs. Docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen en aan protestants-christelijke scholen, komen in rangorde op resp. de voorlaatste en laatste plaats. Het verschil in score tussen deze twee groepen is minimaal.

Vraag 53

Docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs, besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het leggen van verbanden tussen literatuur en andere kunsten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen. Docenten die lesgeven aan protestants-christelijke scholen, besteden aan het leggen van verbanden gemiddeld de minste aandacht.

Vraag 62

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, toetsen bij het school-onderzoek literatuur inzicht gemiddeld het meest. In rangorde op resp. de tweede en derde plaats komen docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen en docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs. Het verschil in score tussen deze twee groepen is relatief gering. Docenten die lesgeven aan protestants-christelijke scholen, toetsen inzicht gemiddeld het minst.

HAVO: vraag 7		n=585	n=289	n=92	n=966
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in schooltype.		VWO - HAVO	VWO - HAVO - MAVO	HAVO(afd.)-HAVO-MAVO-scholen	totaal gemiddelde score
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	51.1	48.6	48.1	50.0
Factor 6 p=0.000	De aan het literatuuronderwijs bestede tijd. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het literatuuronderwijs.	50.8	48.1	50.5	50.0
Factor 8 p=0.002	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	50.4	48.2	49.7	49.7
Vraag 42 p=0.006	Het wel of niet verlangen dat de leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van de tekst in principe Duits spreken. Lage score: de docent verlangt dat er in principe Duits wordt gesproken.	50.8	49.9	48.6	50.3
Vraag 57 p=0.000	Het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken. Hoge score: er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	49.7	50.3	48.3	49.7

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 3

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de tekst zelf. Hierna komen docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen en docenten die lesgeven aan

HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen. Het verschil in score tussen deze twee groepen is relatief gering.

Factor 6

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen en docenten die lesgeven aan HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen, besteden gemiddeld duidelijk meer tijd aan het literatuuronderwijs dan docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen. Het verschil in score tussen de groepen docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen en de groep docenten die lesgeeft aan HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen, is gering.

Factor 8

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, hebben gemiddeld het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. Hierna komen docenten die lesgeven aan HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen. Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen, hebben duidelijk het minst gevarieerde aanbod van langere teksten.

Vraag 42

Docenten die lesgeven aan HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen, verlangen gemiddeld het meest, dat de leerlingen in principe Duits spreken bij de behandeling van de teksten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen.

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, eisen gemiddeld het minst, dat de leerlingen Duits spreken.

Vraag 57

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen, werken gemiddeld het meest met andere talen/vakken samen. Hierna komen docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen. Docenten die lesgeven aan HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen, werken gemiddeld duidelijk het minst samen.

IIAVO: vraag 8		n=144	n=218	n=327	n=193	n=93	n=975
Verschillen in gedrag uitgaande van aantallen leerlingen.		minder dan 750 leerlingen	750-1000 lln.	1000-1250 lln.	1250-1500 lln.	meer dan 1500 leerlingen	totaalgemiddelde score
Factor 8 p=0.002	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	47.2	50.2	50.6	49.5	48.6	49.6
Vraag 47 p=0.018	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	48.2	50.9	50.4	50.5	49.1	50.1
Vraag 57 p=0.000	Het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken. Hoge score: er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	53.3	50.5	50.4	49.9	49.7	50.7

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 8

Docenten die lesgeven aan scholen met 750-1000 en 1000-1250 leerlingen, hebben gemiddeld het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering. Hierna komen docenten die lesgeven aan scholen met 1250-1500 leerlingen en 1500 of meer leerlingen. Docenten die lesgeven aan scholen met minder dan 750 leerlingen, hebben gemiddeld het minst gevarieerde tekstaanbod.

Vraag 47

Docenten die lesgeven aan scholen met minder dan 750 leerlingen, besteden gemiddeld de meeste aandacht aan het evalueren van de tekst. Docenten die

lesgeven aan scholen met meer dan 1500 leerlingen, komen op de tweede plaats. Hierna komen de docenten die lesgeven aan scholen met 1000-1250 leerlingen, 1250-1500 leerlingen en 750-1000 leerlingen. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering.

Vraag 57

Docenten die lesgeven aan scholen met minder dan 750 leerlingen, werken gemiddeld duidelijk het meest samen. Hierna komen docenten die lesgeven aan scholen met 750-1000 leerlingen en 1000-1250 leerlingen. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering. Docenten die lesgeven aan scholen vanaf 1250 leerlingen, werken gemiddeld het minst samen. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering.

HAVO. vraag 9		n=62	n=92	n=284	n=195	n=295	n=928
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in aantal inwoners van de plaats waar de school staat.		minder dan 5.000-10.000 inwoners	10.000 - 20.000 inwoners	20.000 - 50.000 inwoners	50.000 - 100.000 inwoners	meer dan 100.000 inwoners	totaalgemiddelde score
Factor 6 p=0.047	De aan het literatuuronderwijs bestede tijd. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het literatuuronderwijs.	48.9	49.2	51.2	48.8	50.0	50.0
Vraag 40 p=0.001	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	51.0	51.7	50.3	48.8	48.5	49.6
Vraag 42 p=0.003	Of er bij het behandelen van de teksten in de literatuurlessen in principe Duits moet worden gesproken. Lage score: de docent verlangt, dat er in principe Duits wordt gesproken.	50.5	49.1	49.3	51.0	51.1	50.3

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 6

Docenten die lesgeven aan scholen in plaatsen met 20.000-50.000 inwoners, besteden gemiddeld de meeste tijd aan het literatuuronderwijs. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan scholen in plaatsen met meer dan 100.000 inwoners. Hierna komen docenten die lesgeven in plaatsen met minder dan 20.000 inwoners en in plaatsen met 50.000-100.000 inwoners. Het scoreverschil tussen deze groepen is relatief gering.

Vraag 40

Docenten die lesgeven aan scholen in plaatsen met meer dan 50.000 inwoners, maken gemiddeld duidelijk meer gebruik van audio-visuele hulpmiddelen dan de andere groepen docenten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan scholen in plaatsen met 20.000-50.000 inwoners. Docenten die lesgeven aan scholen in plaatsen met minder dan 20.000 inwoners, maken gemiddeld het minst gebruik van audio-visuele hulpmiddelen.

Vraag 42

Docenten die lesgeven aan scholen in plaatsen met 10.000-20.000 inwoners en plaatsen met 20.000-50.000 inwoners, verlangen gemiddeld het meest, dat de leerlingen bij de behandeling van teksten in principe Duits spreken. Hierna komen docenten die lesgeven aan scholen in plaatsen met minder dan 10.000 inwoners, 50.000-100.000 inwoners en meer dan 100.000 inwoners. De verschillen in score tussen deze groepen zijn relatief gering.

HAVO: vraag 10		n=502	n=474	n=976
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in sector. Sector I: Friesland, Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland, Utrecht, West-Brabant; Sector II: Groningen, Drente, Overijssel, Gelderland, overig deel van Noord-Brabant, Limburg.		sector I (geen grensprovincie)	sector II (grensprovincie)	totaalgemiddelde score
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	48.9	51.2	50.0
Factor 4 p=0.041	De mate van inspraak van de leerlingen. Lagere score: de leerlingen hebben meer inspraak.	48.9	50.1	49.5
Factor 5 p=0.036	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score: er wordt meer leerlinggericht lesgegeven.	49.5	50.9	50.2
Factor 6 p=0.000	De aan het literatuuronderwijs bestede tijd. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het literatuuronderwijs.	48.8	51.1	49.9
Vraag 42 p=0.000	Het wel of niet verlangen dat de leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van de tekst in principe Duits spreken. Lage score: de docent verlangt, dat er in principe Duits wordt gesproken.	51.3	49.3	50.3

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 3

Docenten die lesgeven in sector II (grensprovincie), besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 4

Docenten die lesgeven in sector I (geen-grensprovincie), geven gemiddeld de meeste inspraak aan de leerlingen.

Factor 5

Docenten die lesgeven in sector II (grensprovincie), geven gemiddeld het meest leerlinggericht les.

Factor 6

Docenten die lesgeven in sector II (grensprovincie), besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het literatuuronderwijs.

Vraag 42

Docenten die lesgeven in sector II (grensprovincie), verlangen gemiddeld duidelijk het meest, dat leerlingen in principe Duits spreken.

HAVO: vraag 11		n=207	n=512	n=153	n=972
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in de mate waarin men ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs bijhoudt.		doet men tamelijk veel tot veel aan	doet men tamelijk weinig tot weinig aan	doet men nauwelijks iets tot niets aan	totaal gemiddelde score
Factor 1 p=0.000	De tijd waaruit de klasselectuur stamt. Hogere score: moderner tekstaanbod.	52.3	49.3	48.0	49.8
Factor 2 p=0.002	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score: er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	51.5	49.7	48.3	49.9
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	51.9	49.7	48.1	49.9
Factor 4 p=0.000	De mate van inspraak van de leerlingen. Lagere score: de leerlingen hebben meer inspraak.	46.5	49.7	53.5	49.6
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score: er wordt meer leerlinggericht lesgegeven.	53.9	49.1	48.1	50.1
Vraag 40 p=0.000	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	47.7	50.0	51.1	49.7
Vraag 47 p=0.000	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	48.1	50.3	52.2	50.1

HAVO vraag 11		n=207	n=512	n=153	n=972
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in de mate waarin men ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs bijhoudt.		doet men tamelijk veel tot veel aan	doet men tamelijk weinig tot weinig aan	doet men nauwelijks iets tot niets aan	totaalgemiddelde score
Vraag 50 p=0.000	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel. Lage score de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij.	48.8	50.0	52.2	50.1
Vraag 53 p=0.000	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	47.6	50.5	50.9	49.8
Vraag 54 p=0.000	De mate waarin in het literatuuronderwijs aandacht wordt besteed aan het bijbrengen van kennis van land en volk. Lagere score. men doet meer aan het bijbrengen van kennis van land en volk.	47.4	50.8	53.2	50.4
Vraag 57 p=0.003	Het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken. Hoge score er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	51.8	50.3	50.3	50.7
Vraag 62 p=0.045	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score inzicht wordt meer getoetst.	48.6	49.6	50.9	49.5

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Docenten die zeggen tamelijk veel tot veel te doen aan het bijhouden van ontwikkelingen in de didactiek van het literatuuronderwijs,

- hebben gemiddeld duidelijk het modernste tekstaanbod (factor 1),
- brengen gemiddeld duidelijk het meest uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij (factor 2),

- besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (factor 3);
- geven hun leerlingen gemiddeld duidelijk de meeste inspraak (factor 4);
- geven gemiddeld duidelijk het meest leerlinggericht les (factor 5);
- maken gemiddeld duidelijk het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40);
- besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het evalueren van de tekst (vraag 47);
- brengen de leerlingen gemiddeld meer dan de andere docenten kennis van mogelijke argumenten/criteria bij voor het formuleren van een waardeoordeel (vraag 50);
- besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het leggen van verbanden met andere kunsten (vraag 53);
- besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het bijbrengen van kennis van land en volk (vraag 54);
- werken gemiddeld duidelijk meer met andere talen/vakken samen (vraag 57);
- toetsen bij het schoolonderzoek inzicht gemiddeld meer dan anderen (vraag 62).

Voor de docenten die zeggen tamelijk weinig tot weinig aan het bijhouden van de ontwikkelingen te doen, geldt dat zij bij deze aspecten in rangorde op de tweede plaats komen.

Docenten die zeggen nauwelijks iets tot niets te doen aan het bijhouden van ontwikkelingen, komen, uitgezonderd bij vraag 57, in rangorde op de laatste plaats.

HAVO: vraag 12		n=280	n=689	n=969
Verschillen in gedrag tussen docenten die de Diskussienota wel en die de Diskussienota niet gelezen hebben.		Diskussienota gelezen	Diskussienota niet gelezen	totaalgemiddelde score
Factor 1 p=0.000	De tijd waaruit de klasselectuur stamt. Hogere score: moderner tekstaanbod.	52.6	48.7	49.8
Factor 2 p=0.028	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score: er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	50.9	49.5	49.9
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	52.2	49.0	49.9
Factor 4 p=0.000	De mate van inspraak van de leerlingen. Lagere score: de leerlingen hebben meer inspraak.	46.9	50.6	49.5
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score: er wordt meer leerlinggericht lesgegeven.	52.7	49.1	50.1
Factor 7 p=0.038	De hoeveelheid leerboeken die men gebruikt. Hogere score: men gebruikt meer leerboeken.	49.5	50.7	50.4
Vraag 40 p=0.004	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	48.5	50.1	49.6
Vraag 47 p=0.007	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	49.0	50.5	50.1

HAVO: vraag 12		n=280	n=689	n=969
Verschillen in gedrag tussen docenten die de Diskussienota wel en die de Diskussienota niet gelezen hebben.		Diskussienota gelezen	Diskussienota niet gelezen	totaal gemiddelde score
Vraag 50 p=0.001	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel. Lage score: de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij.	48.9	50.5	50.0
Vraag 53 p=0.014	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	48.8	50.2	49.8
Vraag 57 p=0.009	Het wel of niet samenwerken met talen/vakken. Hoge score: er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	51.5	50.3	50.7
Vraag 62 p=0.003	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.	48.2	50.2	49.6

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Docenten die zeggen de *Diskussienota* gelezen te hebben,

- hebben gemiddeld duidelijk het modernste tekstaanbod (factor 1);
- brengen gemiddeld het meest uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij (factor 2);
- besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (factor 3);
- geven hun leerlingen gemiddeld duidelijk de meeste inspraak (factor 4);
- geven gemiddeld duidelijk het meest leerlinggericht les (factor 5);
- gebruiken gemiddeld het kleinste aantal leerboeken (factor 7);
- maken gemiddeld duidelijk het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40);

- besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het evalueren van de tekst (vraag 47);
- brengen leerlingen gemiddeld duidelijk meer dan de andere groepen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij voor het formuleren van een waardeoordeel (vraag 50);
- besteden gemiddeld de meeste aandacht aan verbanden tussen literatuur en andere kunsten (vraag 53);
- werken gemiddeld meer dan de andere groepen samen met andere talen/vakken (vraag 57),
- toetsen inzicht bij het schoolonderzoek gemiddeld duidelijk meer dan de andere groepen (vraag 62).

HAVO: vraag 13		n=243	n=286	n=209	n=117	n=67	n=38	n=14	n=974
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap.		kennis van 0 richtingen	kennis van 1 richting	kennis van 2 richtingen	kennis van 3 richtingen	kennis van 4 richtingen	kennis van 5 richtingen	kennis van 6 richtingen	totaalgemiddelde score
Factor 1	De tijd waaruit de klasselectuur stamt. Hogere score: modernere tekstaanbod.								
p=0.000		47.8	48.8	50.9	53.3	53.0	51.1	52.0	49.9
Factor 2	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score: er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.								
p=0.000		46.2	49.4	51.5	52.1	52.0	54.6	56.6	49.9
Factor 3	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.								
p=0.001		48.3	49.1	51.2	51.9	52.5	50.1	50.5	50.0

HAVO: vraag 13		n=243	n=286	n=209	n=117	n=67	n=38	n=14	n=974
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap.		kennis van 0 richtingen	kennis van 1 richting	kennis van 2 richtingen	kennis van 3 richtingen	kennis van 4 richtingen	kennis van 5 richtingen	kennis van 6 richtingen	totaalgemiddelde score
Factor 4 p=0.000	De mate van inspraak van de leerlingen. Lagere score: de leerlingen hebben meer inspraak.	52.1	49.9	48.9	48.3	46.0	46.3	44.0	49.5
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score: er wordt meer leerlinggericht lesgegeven.	47.5	48.8	52.0	52.5	55.5	52.9	52.2	50.2
Vraag 40 p=0.008	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	51.0	49.8	49.8	48.5	47.5	48.1	46.7	49.7
Vraag 47 p=0.000	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	52.3	50.1	49.6	49.1	47.6	46.5	47.7	50.1

IAVO vraag 13		n=243	n=286	n=209	n=117	n=67	n=38	n=14	n=974
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap.		kennis van 0 richtingen	kennis van 1 richting	kennis van 2 richtingen	kennis van 3 richtingen	kennis van 4 richtingen	kennis van 5 richtingen	kennis van 6 richtingen	totaalgemiddelde score
Vraag 50 p=0.000	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel. Lage score: de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij.	51.9	49.7	49.5	49.4	48.3	49.8	46.7	50.0
Vraag 53 p=0.019	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	51.3	49.5	49.3	50.2	48.5	43.3	49.5	49.8
Vraag 57 p=0.000	Het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken. Hoge score: er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	50.2	50.1	50.4	51.0	53.8	51.8	53.7	50.7
Vraag 62 p=0.000	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.	51.5	49.8	47.7	49.8	47.2	47.0	50.4	49.5

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

De groepen met kennis van 1 of meer richtingen binnen de literatuurwetenschap onderscheiden zich als volgt van de groep met kennis van 0 richtingen:

- ze hebben, uitgezonderd de groep met kennis van 1 richting, gemiddeld een duidelijk moderner tekstaanbod. Het tekstaanbod is het modernst bij de groep met kennis van 3-4 richtingen (factor 1);
- ze brengen gemiddeld duidelijk een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bij. Het instrumentarium is duidelijk het meest uitgebreid bij de groep met kennis van 5-6 richtingen (factor 2);
- ze besteden gemiddeld meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. De groep met kennis van 4 richtingen besteedt hieraan de meeste tijd (factor 3);
- ze geven de leerlingen gemiddeld duidelijk meer inspraak. De groep met kennis van 4-6 richtingen geeft duidelijk de meeste inspraak (factor 4);
- ze geven, uitgezonderd de groep met kennis van 1 richting, gemiddeld duidelijk meer leerlinggericht les. De groep met kennis van 4 richtingen geeft duidelijk het meest leerlinggericht les (factor 5),
- ze maken gemiddeld meer gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. De groep met kennis van 6 richtingen maakt hiervan gemiddeld het meest gebruik (vraag 40);
- ze besteden gemiddeld duidelijk meer aandacht aan het evalueren van de tekst. De groep met kennis van 5 richtingen doet hieraan het meest (vraag 47),
- ze brengen gemiddeld duidelijk meer dan andere groepen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij voor het formuleren van een waardeoordeel. Duidelijk het hoogst scoort de groep met kennis van 6 richtingen (vraag 50),
- ze leggen gemiddeld meer verbanden met andere kunsten. De groep met kennis van 5 richtingen scoort duidelijk het hoogst (vraag 53);
- ze werken, uitgezonderd de groep met kennis van 1 richting, gemiddeld meer met andere talen/vakken samen. De samenwerking is duidelijk het grootst bij de groep met kennis van 4 richtingen en de groep met kennis van 6 richtingen. Het scoreverschil tussen deze groepen is minimaal (vraag 57);
- ze toetsen, uitgezonderd de groep met kennis van 6 richtingen, inzicht duidelijk meer. De groepen met kennis van 2, 4 en 5 richtingen scoren hier duidelijk het hoogst (vraag 62).

HAVO: vraag 14		n=120	n=251	n=605	n=976
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in aantal in de vrije tijd gelezen boeken behorende tot de Duitstalige literatuur.		men leest in de vrije tijd 1-3 boeken	men leest in de vrije tijd 4-6 boeken	men leest in de vrije tijd 7 of meer boeken	totaalgemiddelde score
Factor 4 p=0.005	De mate van inspraak van de leerlingen. Lagere score: de leerlingen hebben meer inspraak.	51.5	50.2	48.8	49.5
Factor 9 p=0.031	De aandacht voor de inhoud van de tekst en de relaties tussen de tekst en aspecten van de buiten-literaire werkelijkheid. Lagere score: meer aandacht voor de inhoud en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid.	50.7	51.2	49.4	50.0
Vraag 40 p=0.000	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	52.0	50.2	49.0	49.7
Vraag 53 p=0.001	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	51.6	50.7	49.1	49.8
Vraag 54 p=0.000	De mate waarin in het literatuur-onderwijs aandacht wordt besteed aan het bijbrengen van kennis van land en volk. Lagere score: men doet meer aan het bijbrengen van kennis van land en volk.	53.5	51.7	49.2	50.4

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 4

Docenten die in hun vrije tijd 7 of meer boeken uit de Duitstalige literatuur lezen, geven hun leerlingen gemiddeld de meeste inspraak. In rangorde op de

tweede plaats komt de groep die 4-6 boeken leest. De groep die 1-3 boeken leest, komt in rangorde op de laatste plaats.

Factor 9

Docenten die in hun vrije tijd 7 of meer boeken uit de Duitstalige literatuur lezen, besteden gemiddeld de meeste aandacht aan de inhoud van de teksten en de relaties tussen de tekst en de buiten-literaire werkelijkheid. Het scoreverschil tussen de overige groepen is relatief gering.

Vraag 40

Docenten die in hun vrije tijd gemiddeld 7 of meer boeken uit de Duitse literatuur lezen, maken gemiddeld het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. Docenten die 4-6 boeken lezen komen op de tweede plaats. Docenten die gemiddeld 1-3 boeken lezen, maken hiervan gemiddeld het minst gebruik.

Vraag 53

Docenten die in hun vrije tijd gemiddeld 7 of meer boeken lezen uit de Duitse literatuur, besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het leggen van verbanden met andere kunsten. De groep met 4-6 boeken komt op de tweede plaats. Docenten die 1-3 boeken lezen, besteden hieraan gemiddeld de minste aandacht.

Vraag 54

Docenten die in hun vrije tijd 7 of meer boeken uit de Duitse literatuur lezen, besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het bijbrengen van kennis van land en volk. Docenten die 4-6 boeken lezen komen op de tweede plaats. Docenten die 1-3 boeken lezen, besteden gemiddeld duidelijk de minste aandacht aan het bijbrengen van kennis van land en volk.

Bijlage 2 VWO de samenhang tussen achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen
(tabellen + beschrijving van de tabellen)

VWO- vraag 1		n=153	n=184	n=186	n=165	n=74	n=44	n=62	n=868
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in leeftijd.		30 jaar of jonger	31 - 35 jaar	36 - 40 jaar	41 - 45 jaar	46 - 50 jaar	51 - 55 jaar	ouder dan 55 jaar	totaalgemiddelde score
Factor 1 p=0.037	De tijd waaruit de klasselectuur stamt. Hogere score: modernere tekst-aanbod.	51.0	49.3	50.1	51.0	50.9	46.5	47.1	49.9
Factor 2 p=0.047	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	50.5	51.2	48.7	49.7	49.0	48.6	47.6	49.7
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score er wordt meer leerlinggericht lesgegeven.	52.1	52.7	50.6	48.6	51.0	46.6	44.0	50.2
Factor 8 p=0.003	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	51.4	50.9	50.2	49.1	50.2	47.4	46.7	50.0

VWO vraag 1		n=153	n=184	n=186	n=165	n=74	n=44	n=62	n=868
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in leeftijd.		30 jaar of jonger	31 - 35 jaar	36 - 40 jaar	41 - 45 jaar	46 - 50 jaar	51 - 55 jaar	ouder dan 55 jaar	totaalgemiddelde score
Vraag 40	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.								
p=0.000		50.8	49.6	49.7	48.7	50.2	53.4	53.5	50.2
Vraag 62	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.								
p=0.013		49.3	48.2	49.4	51.5	51.8	50.2	51.4	49.9

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 1

Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 30 jaar of jonger, 41-45 jaar en 46-50 jaar hebben gemiddeld het modernste tekstaanbod. De verschillen in score tussen deze groepen zijn minimaal. Hierna komen docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 36-40 jaar en van 31-35 jaar. Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 51 jaar en ouder hebben gemiddeld duidelijk het minst moderne tekstaanbod.

Factor 2

Docenten behorende tot de leeftijdsgroep van 31-35 jaar verschaffen de leerlingen gemiddeld het meest uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium. In rangorde op de tweede plaats komen docenten behorende tot de leeftijdsgroep van 30 jaar en jonger. Hierna komt de leeftijdsgroep van 41-45 jaar. Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 36-40 jaar, 46-50 jaar en

51-55 jaar komen in rangorde op de voorlaatste plaats. De verschillen tussen deze laatste drie groepen zijn relatief gering. Docenten behorende tot de leeftijdsgroep van 55 jaar en ouder brengen hun leerlingen gemiddeld het minst uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij.

Factor 5

Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 30 jaar of jonger en van 31-35 jaar geven gemiddeld het meest leerlinggericht les. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering. Hierna komen de docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 36-40 jaar en van 46-50 jaar. De groep van 41-45 jarigen komt op de voorlaatste plaats. Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 51 jaar en ouder geven vergeleken met de andere groepen duidelijk het minst leerlinggericht les.

Factor 8

Docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 30 jaar of jonger en van 31-35 jaar hebben gemiddeld het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering. Hierna komen docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 36-40 jaar en van 46-50 jaar. Op de voorlaatste plaats komt de groep van 41-45 jaar. Docenten behorende tot de groepen van 51 jaar en ouder hebben gemiddeld duidelijk het minst gevarieerde aanbod van langere teksten.

Vraag 40

Docenten behorende tot de leeftijdsgroep van 41-45 jaar maken gemiddeld het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. In rangorde op de tweede plaats komen de docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 31-35 jaar en van 36-40 jaar. Het verschil in score tussen deze groepen is minimaal. Op de derde plaats komen docenten in de leeftijd van 46-50 jaar. Op de voorlaatste plaats komen de docenten van 30 jaar of jonger. De docenten vanaf 51 jaar maken gemiddeld duidelijk het minst gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. Het verschil in score tussen deze groepen vanaf 51 jaar is minimaal.

Vraag 62

Docenten behorende tot de leeftijdsgroep van 31-35 jaar toetsen inzicht gemiddeld meer dan de andere groepen. Op de tweede plaats komen docenten behorende tot de leeftijdsgroepen van 30 jaar of jonger en van 41-45 jaar. Op de derde plaats komt de leeftijdsgroep van 51-55 jaar. De leeftijdsgroepen van 41-45 jaar, 46-50 jaar en 55 jaar en ouder toetsen inzicht gemiddeld het minst. Het verschil in score tussen deze groepen is relatief gering.

VWO: vraag 2		n=346	n=465	n=45	n=856
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in opleiding.		universitaire opleiding: drs. of dr.	uitsluitend M.O.B	niet volledig bevoegd: M.O.A, kandidaats etc.	totaal gemiddelde score
Factor 1 p=0.015	De tijd waaruit de klasselectuur stamt. Hogere score: modern tekstaanbod.	49.7	49.7	54.6	50.0
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	51.2	48.8	53.4	50.0
Factor 8 p=0.021	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	50.1	49.5	53.4	49.9

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 1

Docenten die niet volledig bevoegd zijn, hebben gemiddeld duidelijk het meest moderne tekstaanbod. Het tekstaanbod van de groepen met een universitaire- of M.O.B-opleiding is duidelijk minder modern.

Factor 3

De niet volledig bevoegde docenten besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. In rangorde op de tweede plaats komen docenten met een universitaire opleiding. Docenten met een M.O.B-opleiding besteden gemiddeld duidelijk de minste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 8

Het aanbod van langere teksten is gemiddeld duidelijk het meest gevarieerd bij docenten die niet volledig bevoegd zijn. Docenten met een universitaire opleiding komen in rangorde op de tweede plaats. Het tekstaanbod van langere teksten is het minst gevarieerd bij docenten met een M.O.B-opleiding.

VWO: vraag 3		n=49	n=85	n=736	n=870
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van Duits aan het HAVO en/of VWO.		2 jaar of minder ervaring	3 - 4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaal gemiddelde score
Factor 1 p=0.002	De tijd waaruit de klassele- tuur stamt. Hogere score: moderner tekstaanbod.	54.1	52.0	49.4	50.0
Factor 3 p=0.040	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behan- delen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behan- delen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurge- schiedenis.	53.1	48.8	49.9	50.0
Factor 8 p=0.004	De gevarieerdheid van het tekst- aanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	53.4	51.5	49.6	50.0
Vraag 40 p=0.016	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulp- middelen.	51.3	50.7	50.0	50.2
Vraag 42 p=0.016	Het wel of niet verlangen dat de leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van de tekst in principe Duits spreken. Lage score: de docent verlangt dat er in principe Duits wordt gesproken.	52.1	51.9	50.3	50.6

VWO: vraag 3		n=49	n=85	n=736	n=870
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van Duits aan het HAVO en/of VWO.		2 jaar of minder ervaring	3 - 4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaalgemiddelde score
Vraag 47 p=0.006	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	46.4	49.3	50.1	49.8
Vraag 53 p=0.008	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	53.2	50.9	49.7	50.0

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 1

Docenten met 2 jaar of minder ervaring hebben gemiddeld duidelijk het meest moderne tekstaanbod. Hierna komen docenten met 3-4 jaar ervaring. Het tekstaanbod van de groep met 5 jaar of meer ervaring is gemiddeld duidelijk het minst modern.

Factor 3

Docenten met 2 jaar of minder ervaring besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hierna komen de docenten met 5 jaar of meer ervaring. De docenten met 3-4 jaar ervaring besteden gemiddeld de minste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 8

Docenten met 2 jaar of minder ervaring hebben gemiddeld duidelijk het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten met 3-4 jaar ervaring. Het tekstaanbod van langere teksten is gemiddeld duidelijk het minst gevarieerd bij de groep met 5 jaar of meer ervaring.

Vraag 40

Docenten met 5 jaar of meer ervaring maken gemiddeld het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. Docenten met 3-4 jaar ervaring komen in rangorde op de tweede plaats. Docenten met 2 jaar of minder ervaring maken hiervan gemiddeld het minst gebruik.

Vraag 42

Docenten met 5 jaar of meer ervaring verlangen gemiddeld duidelijk het meest dat de leerlingen in principe Duits spreken. In rangorde volgen de groepen met 3-4 jaar ervaring en 2 jaar of minder ervaring. De verschillen tussen deze groepen zijn relatief gering.

Vraag 47

Docenten met 2 jaar of minder ervaring besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het evalueren van de tekst. Hierna komen docenten met 3-4 jaar ervaring. Docenten met 5 jaar of meer ervaring besteden gemiddeld de minste aandacht aan het evalueren van de tekst.

Vraag 53

Docenten met 5 jaar of meer ervaring besteden gemiddeld de meeste aandacht aan het leggen van verbanden tussen literatuur en andere kunsten. Hierna komt de groep met 3-4 jaar ervaring. Docenten met 2 jaar of minder ervaring besteden gemiddeld duidelijk de minste aandacht aan het leggen van verbanden.

VWO: vraag 4		n=54	n=98	n=95	n=610	n=857
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO.		geen ervaring	2 jaar of minder ervaring	3 - 4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaalgemiddelde score
Factor 3 p=0.003	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	51.1	51.9	47.0	50.1	50.8
Factor 5 p=0.025	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score: er wordt meer leerlinggericht lesgegeven.	45.9	50.3	49.2	50.6	50.2
Factor 8 p=0.014	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	50.6	52.0	51.4	49.3	49.9
Vraag 42 p=0.048	Het wel of niet verlangen dat de leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van de tekst in principe Duits spreken. Lage score: de docent verlangt, dat er in principe Duits wordt gesproken.	51.8	51.4	51.4	50.2	50.5
Vraag 47 p=0.059	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: meer aandacht.	48.2	48.0	50.1	50.2	49.8
Vraag 50 p=0.014	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel. Lage score: de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij.	53.5	50.5	50.0	50.6	50.7

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 3

Docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO besteden gemiddeld de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. In rangorde op de tweede plaats komen docenten zonder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO. Hierna komt de groep met 5 jaar of meer ervaring. De groep met 3-4 jaar ervaring besteedt gemiddeld duidelijk de minste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 5

Docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO en docenten met 5 jaar of meer ervaring geven gemiddeld het meest leerlinggericht les. Het verschil in score tussen beide groepen is gering. In rangorde op de tweede plaats komen de docenten met 3-4 jaar ervaring. De groep docenten zonder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO geeft gemiddeld duidelijk het minst leerlinggericht les.

Factor 8

Docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO hebben gemiddeld het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten met 3-4 jaar ervaring. Hierna komen docenten zonder ervaring. Docenten met 5 jaar of meer ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO hebben gemiddeld het minst gevarieerde aanbod van langere teksten.

Vraag 42

Docenten met 5 jaar of meer ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO verlangen gemiddeld meer dan de andere groepen, dat de leerlingen in principe Duits spreken bij de behandeling van een tekst. De verschillen in score tussen deze overige groepen zijn relatief gering.

Vraag 47

Docenten zonder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO en docenten met 2 jaar of minder ervaring besteden gemiddeld duidelijk meer aandacht aan het evalueren van teksten dan docenten met 3-4 jaar en 5 jaar of meer ervaring. Het verschil in score tussen de groepen zonder ervaring en de groep met 2 jaar of minder ervaring is relatief gering. Dit geldt ook voor het verschil in score tussen de overige groepen.

Vraag 50

Kennis van argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel wordt gemiddeld duidelijk minder bijgebracht door docenten zonder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO. Het verschil in score tussen de overige groepen docenten is relatief gering.

VWO vraag 5		n=135	n=124	n=601	n=860
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO.		2 jaar of minder ervaring	3 - 4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaalgemiddelde score
Factor 3 p=0.029	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	51.4	48.3	50.0	50.0
Vraag 50 p=0.014	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel. Lage score: de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij.	51.8	51.5	50.2	50.7
Vraag 53 p=0.001	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	52.1	50.7	49.4	50.0

Beschrijving van de verschillen in factor of vraag

Factor 3

Docenten met 2 jaar of minder ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO besteden gemiddeld de meeste tijd aan het lezen en behandelen

van de teksten zelf. Hierna komen de docenten met 5 jaar of meer ervaring. Docenten met 3-4 jaar ervaring besteden hieraan gemiddeld duidelijk de minste tijd.

Vraag 50

De groep docenten met 5 jaar of meer ervaring brengt gemiddeld meer dan de andere groepen docenten argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel bij. Het verschil in score tussen deze overige groepen is relatief gering.

Vraag 53

Docenten met 5 jaar of meer ervaring besteden gemiddeld de meeste aandacht aan het leggen van verbanden met andere kunsten. Hierna komen docenten met 3-4 jaar en 2 jaar of minder ervaring.

VWO: vraag 6		n=123	n=193	n=356	n=79	n=876
Verschillen in gedrag uitgaande van de richting van de school.		rijks/ gemeente- lijk	protestants- christelijk	rooms-katholiek	overig bijzonder vnl. neutraal onderwijs	totaal gemiddelde score
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	48.3	49.0	51.9	49.7	50.8
Factor 6 p=0.031	De aan het literatuuronderwijs bestede tijd. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het literatuuronderwijs.	49.7	49.6	51.4	48.7	50.3
Factor 7 p=0.000	De hoeveelheid leerboeken die men gebruikt. Hogere score: men gebruikt meer leerboeken.	50.8	51.4	48.6	49.2	49.9
Factor 8 p=0.050	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	49.3	49.4	51.0	49.1	50.0
Vraag 57 p=0.009	Het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken. Hogere score: er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	50.2	49.3	51.0	50.4	50.4
Vraag 62 p=0.012	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.	50.7	51.1	48.6	50.3	49.9

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 3

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. In rangorde op resp. de tweede en derde plaats komen docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs en docenten die lesgeven aan protestants-christelijke scholen. Docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen, besteden gemiddeld de minste aandacht aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 6

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het literatuuronderwijs. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen en aan scholen voor protestants-christelijk onderwijs. Het verschil in score tussen deze twee groepen is minimaal. Docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs, besteden gemiddeld de minste tijd aan het literatuuronderwijs.

Factor 7

Docenten die aan protestants-christelijke scholen lesgeven, gebruiken gemiddeld de meeste leerboeken. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen. De twee groepen docenten gebruiken gemiddeld duidelijk meer leerboeken dan de overige groepen. Van de overige groepen komen de docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs, in rangorde op de voorlaatste plaats. Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, gebruiken gemiddeld het kleinste aantal leerboeken.

Factor 8

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, hebben duidelijk het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. De scoreverschillen tussen de overige groepen zijn relatief gering.

Vraag 57

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, werken gemiddeld het meest samen. Hierna volgen docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs en docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen. Docenten die lesgeven aan protestants-christelijke scholen, werken gemiddeld het minst samen.

Vraag 62

Docenten die lesgeven aan rooms-katholieke scholen, toetsen inzicht gemiddeld duidelijk meer dan de andere groepen. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs. Docenten die lesgeven aan rijks- en gemeentelijke scholen en docenten die lesgeven aan protestants-christelijke scholen, toetsen inzicht gemiddeld het minst. Het verschil in score tussen de beide groepen is relatief gering.

VWO vraag 7		n=51	n=562	n=260	n=873
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in schooltype.		uitsluitend VWO	VWO - HAVO	VWO - HAVO - MAVO	totaal gemiddelde score
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	50.2	50.9	48.2	50.0
Factor 6 p=0.010	De aan het literatuuronderwijs bestede tijd. Hogere score er wordt meer tijd besteed aan het literatuuronderwijs.	51.9	50.9	48.9	50.3
Factor 7 p=0.004	De hoeveelheid leerboeken die men gebruikt. Hogere score. men gebruikt meer leerboeken.	53.8	49.5	50.1	49.9
Factor 8 p=0.002	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	50.1	50.7	48.4	50.0
Vraag 42 p=0.042	Het wel of niet verlangen dat de leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van de tekst in principe Duits spreken. Lage score de docent verlangt, dat er in principe Duits wordt gesproken.	50.4	51.0	49.8	50.6

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 3

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, besteden gemiddeld de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hierna komt de groep docenten die lesgeeft aan uitsluitend VWO-scholen. Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen, besteden gemiddeld duidelijk minder tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf dan de overige groepen.

Factor 6

Docenten die lesgeven aan uitsluitend VWO-scholen, besteden gemiddeld de meeste tijd aan het literatuuronderwijs. Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, komen in rangorde op de tweede plaats. Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen, besteden gemiddeld duidelijk de minste tijd aan het literatuuronderwijs.

Factor 7

Docenten die lesgeven aan uitsluitend VWO-scholen, gebruiken duidelijk meer leerboeken dan alle andere groepen docenten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen. Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, gebruiken gemiddeld het geringste aantal leerboeken.

Factor 8

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, hebben gemiddeld het meest gevarieerde aanbod van langere teksten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan uitsluitend VWO-scholen. Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen, hebben gemiddeld duidelijk het minst gevarieerde aanbod van langere teksten.

Vraag 42

Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen, verlangen meer dan de andere groepen docenten, dat de leerlingen in principe Duits spreken bij het lezen en behandelen van de teksten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan uitsluitend VWO-scholen. Docenten die lesgeven aan VWO-HAVO-scholen, verlangen gemiddeld het minst, dat leerlingen Duits spreken.

VWO vraag 8		n=107	n=195	n=297	n=193	n=86	n=878
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in aantallen leerlingen.		minder dan 750 leerlingen	750 - 1000 leerlingen	1000 - 1250 leerlingen	1250 - 1500 leerlingen	meer dan 1500 leerlingen	totaalgemiddelde score
Factor 8 p=0.034	De gevarieerdheid van het tekstaanbod van lange teksten. Hogere score: het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	47.9	51.1	50.4	49.6	49.0	49.9

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 8

Docenten die lesgeven aan scholen met 750-1000 leerlingen, hebben gemiddeld het gevarieerdste aanbod van langere teksten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die lesgeven aan scholen met 1000-1250 leerlingen. Hierna komen docenten die lesgeven aan scholen met 1250-1500 leerlingen. Docenten die lesgeven aan scholen met minder dan 750 leerlingen, hebben gemiddeld het minst gevarieerde aanbod van langere teksten.

VWO vraag 9		n=49	n=72	n=254	n=190	n=269	n=834
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in het aantal inwoners in de plaats waar de school staat.		minder dan 5000-10.000 inwoners	10.000 - 20.000 inwoners	20.000 - 50.000 inwoners	50.000 - 100.000 inwoners	meer dan 100.000 inwoners	totaalgemiddelde score
Vraag 40 p=0.011	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	52.3	51.6	50.5	50.2	48.8	50.1

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Vraag 40

Een hoger aantal inwoners gaat samen met meer gebruik van audio-visuele hulpmiddelen.

VWO vraag 10		n=464	n=413	n=877
Verschillen in gedrag uitgaande van de verschillen in sector. Sector I Friesland, Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland, Utrecht, West-Brabant, Sector II Groningen, Drente, Overijssel, Gelderland, overig deel van Noord-Brabant, Limburg.		sector I (geen grensprovincie)	sector II (grensprovincie)	toetaal gemiddelde score
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	48.9	51.3	50.0
Factor 6 p=0.006	De aan het literatuuronderwijs bestede tijd. Hogere score er wordt meer tijd besteed aan het literatuuronderwijs.	49.4	51.3	50.3
Vraag 42 p=0.000	Het wel of niet verlangen dat de leerlingen in de literatuurlessen bij de behandeling van de tekst in principe Duits spreken Lage score de docent verlangt, dat er in principe Duits wordt gesproken.	51.3	49.8	50.6

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 3

Docenten die lesgeven in sector II (grensprovincie), besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 6

Docenten die lesgeven in sector II (grensprovincie), besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het literatuuronderwijs.

Vraag 42

In sector II (grensprovincie) verlangen duidelijk meer docenten, dat de leerlingen bij de tekstbehandeling in principe Duits spreken.

VWO: vraag 11		n=207	n=512	n=193	n=872
Verschillen in gedrag uitgaande van de mate waarin men ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs bijhoudt.		doet men tamelijk veel tot veel aan	doet men tamelijk weinig tot weinig aan	doet men nauwelijks iets tot niets aan	totaalgemiddelde score
Factor 1 p=0.000	De tijd waaruit de klasser- lectuur stamt. Hogere score. moderner tekstaanbod.	52.8	49.2	48.5	49.9
Factor 2 p=0.000	De uitgebreidheid van het literair- theoretisch instrumentarium. Hogere score. er wordt een uitge- breider literair-theoretisch in- strumentarium bijgebracht.	52.0	49.4	47.1	49.7
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	51.9	49.7	48.2	50.0
Factor 4 p=0.000	De mate van inspraak van de leer- lingen. Lagere score: de leerlingen hebben meer inspraak.	46.5	49.8	53.5	49.2
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score: er wordt meer leer- linggericht lesgegeven.	53.8	49.1	48.5	50.1
Factor 8 p=0.036	De gevarieerdheid van het tekst- aanbod van lange teksten. Hogere score. het tekstaanbod van lange teksten is gevarieerder.	51.2	49.3	50.3	50.0
Vraag 40 p=0.000	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulp- middelen.	47.7	50.9	51.2	50.2

VWO: vraag 11		n=207	n=512	n=193	n=872
Verschillen in gedrag uitgaande van de mate waarin men ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs bijhoudt.		doet men tamelijk veel tot veel aan	doet men tamelijk weinig tot weinig aan	doet men nauwelijks iets tot niets aan	totaalgemiddelde score
Vraag 43 p=0.036	De mate waarin men bij de behandeling van de klasselectuur aandacht besteedt aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik. Lagere score: meer aandacht voor vorm-/structuuraspecten en taalgebruik.	49.4	50.9	51.4	50.6
Vraag 47 p=0.000	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	47.9	49.8	52.4	49.8
Vraag 50 p=0.000	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel. Lage score: de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij.	48.9	50.6	53.5	50.7
Vraag 53 p=0.000	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	47.3	50.7	51.2	50.0
Vraag 54 p=0.000	De mate waarin in het literatuuronderwijs aandacht wordt besteed aan het bijbrengen van kennis van land en volk. Lagere score: men doet meer aan het bijbrengen van kennis van land en volk.	47.0	50.3	52.6	49.0
Vraag 57 p=0.005	Het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken. Hoge score: er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	51.4	50.1	49.6	50.3

VWO: vraag 11		n=207	n=512	n=193	n=872
Verschillen in gedrag uitgaande van de mate waarin men ontwikkelingen in het denken over de didactiek van het literatuuronderwijs bijhoudt.		doet men tamelijk veel tot veel aan	doet men tamelijk weinig tot weinig aan	doet men nauwelijks iets tot niets aan	totaalgemiddelde score
Vraag 62 p=0.016	De mate waarin bij het school-onderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.	48.3	50.3	51.0	50.0

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Docenten die zeggen tamelijk veel tot veel te doen aan het bijhouden van ontwikkelingen in de didactiek van het literatuuronderwijs:

- hebben gemiddeld duidelijk het modernste tekstaanbod (factor 1);
- brengen gemiddeld duidelijk het meest uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij (factor 2);
- besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (factor 3);
- geven de leerlingen gemiddeld duidelijk de meeste inspraak (factor 4);
- geven gemiddeld duidelijk het meest leerlinggericht les (factor 5),
- hebben gemiddeld het meest gevarieerde aanbod aan langere teksten (factor 8),
- maken gemiddeld duidelijk het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40);
- besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik (vraag 43);
- besteden gemiddeld de meeste aandacht aan het evalueren van een tekst (vraag 47);
- brengen gemiddeld duidelijk meer dan andere groepen kennis van argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel bij (vraag 50);
- besteden gemiddeld duidelijk meer aandacht aan verbanden met andere kunsten (vraag 53),
- besteden gemiddeld duidelijk meer aandacht aan het bijbrengen van kennis van land en volk (vraag 54);

- werken gemiddeld meer dan andere groepen docenten samen met andere talen/vakken (vraag 57),
- toetsen bij het schoolonderzoek inzicht gemiddeld duidelijk meer dan andere groepen (vraag 62).

Voor docenten die zeggen, dat ze tamelijk weinig tot weinig en nauwelijks iets tot niets doen aan het bijhouden van ontwikkelingen, geldt voor alle aspecten op factor 8 en vraag 57 na, dat ze in rangorde op resp. de tweede en de derde plaats komen.

VWO- vraag 12		n=265	n=602	n=867
Verschillen in gedrag tussen docenten die de Diskussienota wel en die de Diskussienota niet gelezen hebben.		Diskussienota gelezen	Diskussienota niet gelezen	totaalgemiddelde score
Factor 1 p=0.000	De tijd waaruit de klasseselectuur stamt. Hogere score moderner tekstaanbod.	52.4	48.7	49.8
Factor 2 p=0.001	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	51.2	48.9	49.9
Factor 3 p=0.000	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuur-geschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. Hogere score er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van de literatuur- en cultuur-geschiedenis.	51.7	49.2	49.9
Factor 4 p=0.011	De mate van inspraak van de leerlingen. Lagere score de leerlingen hebben meer inspraak.	46.6	50.9	49.6
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score er wordt meer leerling-gericht lesgegeven.	52.3	49.2	50.1

VWO· vraag 12		n=265	n=602	n=867
Verschillen in gedrag tussen docenten die de Diskussienota wel en die de Diskussienota niet gelezen hebben.		Diskussienota gelezen	Diskussienota niet gelezen	totaalgemiddelde score
Vraag 40 p=0.001	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	48.8	50.8	50.2
Vraag 47 p=0.001	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	48.4	50.4	49.8
Vraag 50 p=0.000	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel. Lage score: de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij.	49.0	51.4	50.7
Vraag 53 p=0.000	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	48.5	50.6	49.9
Vraag 57 p=0.004	Het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken. Hoge score: er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	51.2	50.0	50.3
Vraag 62 p=0.000	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.	48.0	51.0	50.0

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Docenten die de *Diskussienota* wel gelezen hebben,

- hebben gemiddeld duidelijk het meest moderne tekstaanbod (factor 1);
- brengen gemiddeld duidelijk het meest uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij (factor 2);

- besteden gemiddeld duidelijk de meeste tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf (factor 3);
- geven de leerlingen gemiddeld duidelijk de meeste inspraak (factor 4);
- geven gemiddeld duidelijk het meest leerlinggericht les (factor 5);
- maken gemiddeld duidelijk het meest gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (vraag 40);
- besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het evalueren van een tekst (vraag 47);
- brengen gemiddeld duidelijk meer dan de andere groepen de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel bij (vraag 50);
- besteden gemiddeld duidelijk meer aandacht aan het leggen van verbanden tussen literatuur en andere kunsten (vraag 53);
- werken gemiddeld meer dan de andere groepen met andere talen/vakken samen (vraag 57);
- toetsen bij het schoolonderzoek inzicht gemiddeld duidelijk meer (vraag 62).

VWO vraag 13		n=196	n=266	n=199	n=144	n=59	n=30	n=8	n=872
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap.		kennis van 0 richtingen	kennis van 1 richting	kennis van 2 richtingen	kennis van 3 richtingen	kennis van 4 richtingen	kennis van 5 richtingen	kennis van 6 richtingen	totaal gemiddelde score
Factor 1 p=0.000	De tijd waaruit de klasselectuur stamt. Hogere score: modernere tekstaanbod.	47.5	49.2	50.7	52.0	52.5	54.0	57.2	49.9
Factor 2 p=0.000	De uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium. Hogere score: er wordt een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bijgebracht.	44.7	49.1	51.4	52.8	52.0	55.2	57.6	49.7
Factor 3 p=0.003	De tijd besteed aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis versus de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de tekst zelf. Hogere score: er wordt meer tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en minder tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis.	48.6	48.9	51.1	51.5	52.2	49.7	55.5	50.0

VWO: vraag 13		n=196	n=266	n=199	n=144	n=59	n=30	n=8	n=872
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap		kennis van 0 richtingen	kennis van 1 richting	kennis van 2 richtingen	kennis van 3 richtingen	kennis van 4 richtingen	kennis van 5 richtingen	kennis van 6 richtingen	totaalgemiddelde score
Factor 4 p=0.000	De mate van inspraak van leerlingen. Lagere score: de leerlingen hebben meer inspraak.	52.2	49.9	49.4	47.7	45.8	46.1	45.1	49.6
Factor 5 p=0.000	De mate van leerlinggerichtheid. Hogere score: er wordt meer leerlinggericht lesgegeven.	48.2	48.9	51.1	53.0	54.2	53.0	56.5	50.2
Vraag 40 p=0.005	De mate waarin van audio-visuele hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt. Lagere score: er wordt meer gebruik gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.	51.3	51.2	49.3	49.1	48.1	49.7	45.3	50.2
Vraag 43 p=0.000	De mate waarin men bij de behandeling van de klasseselectuur aandacht besteedt aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik. Lagere score: meer aandacht voor vorm-/structuuraspecten en taalgebruik.	52.2	51.1	49.7	49.6	49.5	47.2	54.7	50.6

VWO: vraag 13		n=196	n=266	n=199	n=144	n=59	n=30	n=8	n=872
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in kennis van richtingen binnen de literatuur-wetenschap		kennis van 0 richtingen	kennis van 1 richting	kennis van 2 richtingen	kennis van 3 richtingen	kennis van 4 richtingen	kennis van 5 richtingen	kennis van 6 richtingen	totaalgemiddelde score
Vraag 47 p=0.001	De mate waarin bij het behandelen van de klasselectuur aandacht wordt besteed aan het evalueren van de tekst. Lagere score: er wordt meer aandacht besteed aan het evalueren van de tekst.	51.7	50.1	49.4	48.7	47.8	46.9	47.0	49.8
Vraag 50 p=0.000	Het al dan niet bijbrengen van kennis van mogelijke argumenten/criteria voor het formuleren van een waardeoordeel. Lage score: de docent brengt de leerlingen kennis van mogelijke argumenten/criteria bij.	53.2	50.3	50.4	49.5	48.6	49.2	49.5	50.7
Vraag 53 p=0.013	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	51.6	50.0	49.7	49.6	48.1	47.1	49.8	50.0
Vraag 57 p=0.000	Het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken. Hoge score: er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	49.7	49.6	50.5	50.9	53.7	50.6	56.0	50.4

VWO: vraag 13		n=196	n=266	n=199	n=144	n=59	n=30	n=8	n=872
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap.		kennis van 0 richtingen	kennis van 1 richting	kennis van 2 richtingen	kennis van 3 richtingen	kennis van 4 richtingen	kennis van 5 richtingen	kennis van 6 richtingen	totaal gemiddelde score
Vraag 62	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.								
p=0.000		52.7	49.8	48.6	49.6	47.7	47.7	48.0	49.9

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

De groepen docenten met kennis van 1 of meer richtingen binnen de literatuurwetenschap onderscheiden zich als volgt van de groep met kennis van 0 richtingen:

- ze hebben gemiddeld een duidelijk moderner tekstaanbod. Het tekstaanbod is duidelijk het modernst bij de groepen met kennis van 5-6 richtingen (factor 1);
- ze brengen gemiddeld een duidelijk uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium bij. Dit instrumentarium is duidelijk het meest uitgebreid bij de groep met kennis van 5-6 richtingen (factor 2);
- ze besteden, uitgezonderd de groep met kennis van 1 richting en van 5 richtingen, gemiddeld duidelijk meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf. De groep met kennis van 6 richtingen besteedt hieraan duidelijk de meeste tijd (factor 3);
- ze geven de leerlingen gemiddeld duidelijk meer inspraak. De groep met kennis van 4-6 richtingen geeft gemiddeld duidelijk de meeste inspraak (factor 4);
- ze geven, uitgezonderd de groep met kennis van 1 richting, gemiddeld duidelijk meer leerlinggericht les. Duidelijk het meest leerlinggericht les geeft de groep met kennis van 6 richtingen (factor 5);
- ze maken, uitgezonderd de groep met kennis van 1 richting, gemiddeld duidelijk meer gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. De groep met kennis van 6 richtingen maakt hiervan duidelijk het meest gebruik (vraag 40);

- ze besteden, uitgezonderd de groep met kennis van 1 richting en van 6 richtingen, gemiddeld duidelijk meer aandacht aan vorm-/structuuraspecten en taalgebruik. De groep met kennis van 5 richtingen besteedt hieraan duidelijk de meeste aandacht (vraag 43);
- ze besteden gemiddeld duidelijk meer aandacht aan het evalueren van de tekst. De groep met kennis van 5-6 richtingen besteedt hieraan de meeste aandacht (vraag 43);
- ze brengen gemiddeld duidelijk meer dan andere groepen kennis van argumenten/criteria bij voor het formuleren van een waardeoordeel. De groep met kennis van 4 richtingen scoort hier het hoogst (vraag 50);
- ze besteden gemiddeld duidelijk meer aandacht aan verbanden met andere kunsten. De groep met kennis van 4-5 richtingen doet hieraan duidelijk het meest (vraag 53);
- ze werken gemiddeld meer met andere talen/vakken samen. De groepen met kennis van 4 en 6 richtingen werken duidelijk het meest samen (vraag 57);
- ze toetsen inzicht gemiddeld duidelijk meer. De groepen met kennis van 4-5 richtingen toetsen inzicht gemiddeld het meest (vraag 62).

VWO: vraag 14		n=109	n=226	n=540	n=875
Verschillen in gedrag uitgaande van verschillen in aantal in de vrije tijd gelezen boeken behorende tot de Duitstalige literatuur.		men leest in de vrije tijd 1-3 boeken	men leest in de vrije tijd 4-6 boeken	men leest in de vrije tijd 7 of meer boeken	totaalgemiddelde score
Factor 4 p=0.019	De mate van inspraak van de leerlingen. Lagere score: de leerlingen hebben meer inspraak.	51.5	50.1	49.0	49.6
Vraag 53 p=0.002	De mate waarin men verband legt tussen vorm- en structuurprincipes van literatuur en andere kunsten. Lagere score: meer aandacht voor verbanden met andere kunsten.	51.5	51.1	49.3	50.0
Vraag 54 p=0.000	De mate waarin in het literatuur-onderwijs aandacht wordt besteed aan het bijbrengen van kennis van land en volk. Lagere score: men doet meer aan het bijbrengen van kennis van land en volk.	52.3	51.3	48.8	49.9
Vraag 57 p=0.000	Het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken. Hoge score: er wordt met andere talen/vakken samengewerkt.	49.6	50.1	50.7	50.4
Vraag 62 p=0.001	De mate waarin bij het schoolonderzoek inzicht wordt getoetst. Lagere score: inzicht wordt meer getoetst.	52.1	51.0	49.0	49.9

Beschrijving van de verschillen per factor of vraag

Factor 4

Docenten die in hun vrije tijd 7 of meer boeken uit de Duitse literatuur lezen, geven hun leerlingen de meeste inspraak. Op de tweede plaats komen docenten met 4-6 boeken. Docenten die 1-3 boeken lezen, geven hun leerlingen gemiddeld de minste inspraak.

Vraag 53

Docenten die in hun vrije tijd 7 of meer boeken lezen uit de Duitse literatuur, leggen gemiddeld duidelijk het meest verbanden tussen literatuur en andere kunsten. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die gemiddeld 4-6 boeken lezen. Docenten die gemiddeld 1-3 boeken lezen, besteden gemiddeld de minste aandacht aan het leggen van verbanden met andere kunsten. Het verschil in score tussen deze twee groepen is relatief gering.

Vraag 54

Docenten die gemiddeld 7 of meer boeken uit de Duitse literatuur lezen, besteden gemiddeld duidelijk de meeste aandacht aan het bijbrengen van kennis van land en volk. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die 4-6 boeken lezen. Docenten die 1-3 boeken lezen, besteden hieraan gemiddeld de minste aandacht.

Vraag 57

Docenten die gemiddeld 7 of meer boeken lezen, werken 't meest met andere talen/vakken samen. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die 4-6 boeken lezen. Docenten die 1-3 boeken lezen, werken het minst samen.

Vraag 62

Docenten die gemiddeld 7 of meer boeken lezen in hun vrije tijd, toetsen inzicht duidelijk het meest. In rangorde op de tweede plaats komen docenten die 4-6 boeken lezen. De groep die 1-3 boeken leest, toetst inzicht gemiddeld het minst.

Bijlage 3 De samenhang tussen doelstellingvariabelen, gedragsvariabelen en achtergrondvariabelen enerzijds en probleemvariabelen anderzijds (beschrijving van de resultaten)

- | |
|--|
| 1. De samenhang tussen de doelstellingvariabelen en probleemvariabelen |
| 2. De samenhang tussen gedragsvariabelen en probleemvariabelen |
| 3. De samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleemvariabelen |

1. De samenhang tussen doelstellingvariabelen en probleemvariabelen

Met behulp van enkelvoudige variantie-analyse is nagegaan of verschillen in doelstelling ook samengaan met betekenisvolle verschillen in probleemervaring. Par. 1.1. beschrijft de resultaten voor het HAVO, par. 1.2. die voor het VWO.

1.1. De samenhang tussen doelstellingvariabelen en probleemvariabelen bij het HAVO

Tabel 1: HAVO	n=286	n=251	n=124	n=250	n=911
Doelstelling Echt grote problemen	Beoogt primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	Beoogt primair cultuurele vorming	Beoogt primair literairesthetische vorming	Beoogt primair leesplezier	Totaalgemiddelde score
Vraag 77. Hoe kan ik bij de klasselectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen m.b.t. de tekst? (lage score: een echt groot probleem) p=0.020	1.86	1.93	1.84	1.87	1.88
Vraag 80. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? (lage score: een echt groot probleem) p=0.018	1.84	1.73	1.77	1.81	1.79

Tabel 1 HAVO	n=286	n=251	n=124	n=250	n=911
Doelstelling	Beoogt primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	Beoogt primair culturele vorming	Beoogt primair literair-esthetische vorming	Beoogt primair leesplezier	Totaal-gemiddelde score
Echt grote problemen					
Vraag 81. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken? (lage score: een echt groot probleem) p=0.000	1.85	1.96	1.95	1.94	1.92
Vraag 82. Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? (lage score: een echt groot probleem) p=0.041	1.86	1.87	1.85	1.79	1.84
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. (lage score: een echt groot probleem) p=0.029	1.79	1.82	1.71	1.73	1.77

Beschrijving van de verschillen in probleemervaring

Vraag 77

Voor docenten die primair culturele vorming beogen, is het inspelen op de leeservaringen van de leerlingen gemiddeld minder een echt groot probleem dan voor docenten die behoren tot de andere doelstellingsgroepen.

Vraag 80

Voor docenten die primair culturele vorming en literair-esthetische vorming beogen, is het wekken van belangstelling voor het overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis gemiddeld meer een echt groot probleem dan voor docenten die behoren tot de andere doelstellingsgroepen.

Vraag 81

Voor docenten die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beogen, is het wekken van belangstelling voor maatschappelijke en/of levens-beschouwelijke zaken gemiddeld meer een echt groot probleem dan voor docenten behorende tot de andere doelstellinggroepen.

Vraag 82

Het niet kunnen doen van allerlei leuke dingen blijkt bij de doelstellinggroep 'leesplezier' gemiddeld meer een echt groot probleem dan bij de andere doelstellinggroepen.

Vraag 85

Het ontbreken van samenwerking blijkt bij de groep die primair literair-esthetische vorming beoogt en bij de groep die primair leesplezier beoogt, gemiddeld meer een echt groot probleem dan bij de andere doelstellinggroepen.

Nadere beschouwing

De doelstellingen blijken slechts met 5 van de 18 problemen significant samen te hangen. Een zo gering aantal significante samenhangen biedt uiteraard weinig zicht op wat de verschillende doelstellinggroepen in hun probleemervaring van elkaar onderscheidt. Uit de boven gegeven beschrijving van de scores blijkt, dat er per doelstellinggroep verschillen in probleemervaring zijn die samenhangen met voor de realisering van deze doelstellingen al in hoofdstuk 2 en 4 beschreven kenmerkende accenten in het gedrag. Zo is het gezien dit eerder beschreven gedrag niet vreemd, dat voor docenten die primair culturele vorming beogen, het inspelen op leeservaringen minder een probleem is dan voor andere doelstellinggroepen (zie vraag 77). Deze vorm van gedrag past immers gemiddeld gezien duidelijk minder in de visie op het literatuur-onderwijs van deze groep docenten. Een dergelijke aannemelijke samenhang tussen probleem en doelstelling bestaat ook bij vraag 80. Immers, juist voor docenten die primair culturele vorming beogen, is het wekken van belangstelling voor een overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis gemiddeld het meest een echt groot probleem. Ook bij de vragen 81 en 82 kunnen vanuit de eerder in hoofdstuk 2 en 4 per doelstelling beschreven accenten in het onderwijsgedrag verbanden met de aard van de probleemervaring worden gelegd. Dit lijkt mij duidelijk genoeg. Ik zie daarom af van een nadere toelichting. In twee gevallen kan ik geen samenhang zien tussen de aard van de probleemervaring en het eerder per doelstelling beschreven gedrag. Het betreft hier

bij vraag 80 het scoregedrag van de groep die primair literair-esthetische vorming beoogt en bij vraag 85 de verschillen in scoregedrag t.a.v. het probleem van het ontbreken van samenwerking bij het literatuuronderwijs in de bovenbouw.

Samenvattend mag men stellen, dat de schaarse gegevens aanwijzingen bevatten, dat er een samenhang is tussen het specifieke van de doelstelling en het dominant zijn van bepaalde problemen.

1.2. De samenhang tussen doelstellingvariabelen en probleemvariabelen bij het VWO

Tabel 2: VWO	n=238	n=305	n=165	n=104	n=812
Doelstelling Echt grote problemen	Beoogt primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	Beoogt primair cultuurelvorming	Beoogt primair literair-esthetische vorming	Beoogt primair leesplezier	Totaal-gemiddelde score
Vraag 72. Hoe belangstelling op te wekken voor de waardevolle literatuur überhaupt? (lage score: een echt groot probleem) p=0.046	1.75	1.75	1.85	1.77	1.77
Vraag 80. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurschiedenis? (lage score: een echt groot probleem) p=0.019	1.89	1.79	1.84	1.80	1.83
Vraag 81. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken? (lage score: een echt groot probleem) p=0.000	1.88	1.95	1.97	1.94	1.93

Tabel 2: VWO	n=238	n=305	n=165	n=104	n=812
Doelstelling	Beoogt primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie	Beoogt primair culturele vorming	Beoogt primair literair-esthetische vorming	Beoogt primair leesplezier	Totaal-gemiddelde score
Echt grote problemen					
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. (lage score: een echt groot probleem) p=0.036	1.75	1.78	1.66	1.73	1.74

Beschrijving van de verschillen in probleemervaring

Vraag 72

Voor de groep die primair literair-esthetische vorming beoogt, is het wekken van belangstelling voor waardevolle literatuur gemiddeld minder een echt groot probleem dan voor de andere doelstellinggroepen.

Vraag 80

Voor de groep die primair culturele vorming beoogt en voor de groep die primair leesplezier beoogt, blijkt het wekken van belangstelling voor het overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis meer een echt groot probleem dan voor de andere doelstellinggroepen.

Vraag 81

Voor de groep die primair zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie beoogt, blijkt het wekken van belangstelling voor maatschappelijke en/of levensbeschouwelijke zaken meer een echt groot probleem dan voor de andere doelstellinggroepen.

Vraag 85

Het ontbreken van samenwerking blijkt voor de groep die primair literair-esthetische vorming beoogt, meer een probleem dan voor de andere doelstellinggroepen.

Nadere beschouwing

De doelstellingen blijken slechts met 4 van de 18 probleemvariabelen significant samen te hangen. Drie van deze problemen vindt men ook terug bij het HAVO (80, 81 en 85). Evenals bij het HAVO is het ook bij het VWO mogelijk verbanden te leggen tussen de aard van de problemen die men gemiddeld het meest als een probleem ervaart en de voor de realisering van de doelstelling kenmerkende aspecten van gedrag (zie vraag 72, vraag 80 [met uitzondering van het scoregedrag bij 'leesplezier'] en vraag 81).

Geconcludeerd kan worden, dat evenals bij het HAVO, het aantal significante samenhangen tussen de doelstellingvariabelen en de probleemvariabelen gering is, maar dat er wel aanwijzingen zijn, dat er een verband bestaat tussen gedrag dat kenmerkend is voor de realisering van een bepaalde doelstelling en het dominant zijn van een bepaald soort problemen.

2. De samenhang tussen gedragsvariabelen en probleemvariabelen

Per gedragsvariabele zijn zowel voor het HAVO als het VWO de correlaties met de probleemvariabelen berekend. Par. 2.1. beschrijft de resultaten voor het HAVO en par. 2.2. die voor het VWO.

2.1. De samenhang tussen gedragsvariabelen en probleemvariabelen bij het HAVO

De onderstaande tabel geeft de gevonden correlaties voor het HAVO voor zover die significant van 0 afwijken. Aansluitend op de tabel volgt een beschrijving van de resultaten.

IIVO Gedragvariabelen licht grote problemen										
	Factor 1 de tijd waaruit de teksten stammen	Factor 2 Literair-theoretisch instrumentarium	Factor 3 tijd steed aan de teksten zelf	Factor 4 Inspiraak leerlingen	Factor 5 Leerlinggerichte heid	Factor 6 Tijd besteed aan het literatuuronderwijs	Factor 7 het leerboekgebruik	Factor 8 variatie aan langere teksten	Factor 9 Aandacht voor andere dan form asp. van de tekst	Vraag 40 gebruik audio-visuele materiaal
Wat de exameneis zou moeten inhouden vr. 70					-0.066				-0.061	
Hoe belangstelling opwekken voor oudere teksten? vr. 71		-0.090		0.079		0.067	-0.061	-0.069	0.056	
Hoe belangstelling opwekken voor waar- devolle literatuur überhaupt? vr. 72			0.061		0.098					-0.064
Hoe is de kloof tussen wat leerlingen lezen en waardevolle literatuur te overbruggen? vr. 73					-0.071					
Hoe belangstelling opwekken voor lezen überhaupt? vr. 74		0.064				0.058				
Hoe met de klasselectuur tegengert te komen aan de verschillende leesmaken? vr. 75	-0.057			0.096	-0.075	-0.066				
Leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen? vr. 76				-0.100	0.089		-0.050			
Hoe kan ik bij de klasselectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen m.b.t. de tekst? vr. 77	-0.076		-0.055		-0.136			-0.070	0.074	0.075
Hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst betrekken? vr. 78				-0.078						-0.055
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor literair-theoretische zaken? vr. 79		-0.093					-0.069			
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurschiedenis? vr. 80	0.110		0.191		0.171		-0.066			-0.057
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken? vr. 81						0.085				
Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? vr. 82	0.084	-0.089	0.105							
Hoe voorkom ik opportunisme m.b.t. de lijst? vr. 83							0.052			
Een systematische aanpak door alle talen gezamenlijk van het leesonderwijs vanaf de onderbouw ontbreekt met als gevolg de 'Literaturschock' in de hovenbouw. vr. 84					-0.064					
Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs vr. 85		-0.068								
Hoe voorkom ik dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjes- kennis inhoudt? vr. 86			0.072							
Geen enkel echt groot probleem vr. 87										
Totaal	4	5	5	4	8	4	5	2	1	4

HAVO Gedragvariabelen	Icht grote problemen	Vraag 42 Pauze sproken in de literatuur	Vraag 43 Aandacht voor formele aspecten	Vraag 44 Aandacht voor de evaluatie van de tekst	Vraag 45 Kennis van evaluatiecriteria	Vraag 46 Verbanden met andere kunsten	Vraag 47 Verbanden met kennis van land en volk	Vraag 48 Samenwerking met andere talen vakken	Vraag 49 Toetsing van kennis bij het 50	Totaal
Wat de examens zou moeten inhouden vr 70						0 0 0	0 0 0			4
Hoe belangstelling opwekken voor oudere teksten? vr 71			0 061							1
Hoe belangstelling opwekken voor waar- devolle literatuur überhaupt? vr 72										3
Hoe is de kloof tussen wat leerlingen leren en waardevolle literatuur te overbruggen? vr 73			-0 090							2
Hoe belangstelling opwekken voor le en überhaupt? vr 74			-0 10							3
Hoe met de klasselectie tegemoet te komen aan de verschillende leersnaken? vr 75										4
Leerlingen kunnen zich niet met echt in een tekst verdiepen vr 76								-0 08		4
Hoe kan ik bij de klasselectie beter inspelen op de leersnaken van de leerlingen m b t de tekst? vr 77		-0 068		0 0		-0 104			0 068	10
Hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst betrekken? vr 78						-0 061				3
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor literair theoretische zaken? vr 79					0 036			-0 071		4
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? vr 80										5
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken? vr 81										1
Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsstof? vr 82							-0 072			4
Hoe voorkom ik opportunisme m b t de lijst? vr 83		0 090								2
Een systematische aanpak door alle talen gezien van het leesonderwijs vanaf de onderbouw ontbreekt met als gevolg de 'Literatuurschok' in de bovenbouw vr 84		-0 055		0 063				-0 056	0 111	5
Ikt ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs vr 85				0 083			0 103			3
Hoe voorkom ik dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitelijke kennis inhoudt? vr 86					-0 078		-0 065		0 031	4
Geen enkel echt groot probleem vr 87			0 066				0 056		0 079	3
Totaal		3	4	3	2	3	5	3	5	

Beschrijving van de tabel

Uit de tabel blijkt, dat de significante samenhang met probleemvariabelen het grootst is bij de gedragsvariabele 'leerlinggerichtheid' (factor 5) (8x). Voor de overige gedragsvariabelen geldt, dat er 5 met 5 van de 18 probleemvariabelen significant samenhangen en de ruime meerderheid - 12 - met minder dan 5.

De volgende problemen laten de grootste samenhang met de 18 gedragsvariabelen zien: vr. 77: hoe kan ik bij de klasselectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen? (10x); vr. 71: hoe belangstelling op te wekken voor oudere teksten? (7x). De overige probleemvariabelen hangen met 5 (2x) en voor het merendeel (14x) met minder dan 5 van de 18 gedragsvariabelen significant samen. De correlaties bedragen over het algemeen (+ 85%) minder dan 0.10. Correlaties hoger dan 0.20 komen niet voor.

Beschrijving van de aard van de samenhang

Factor 1: de tijd waaruit de teksten stammen

Van de 4 problemen die significant met factor 1 samenhangen, vormen er 2 meer een probleem, naarmate de teksten die men als klasselectuur aanbiedt, ouder zijn. Het betreft hier de problemen: hoe belangstelling op te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? (vr. 80), en: hoe combineer je leuke dingen doen met het verkrijgen van voldoende toetsbare stof? (vr. 82). De overige 2 problemen zijn meer een probleem, naarmate het tekstaanbod moderner is; vr. 75: hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken?; vr. 77: hoe bij de klasselectuur beter in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen m.b.t. de tekst?

Factor 2: de uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium

Voor 4 van de 5 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate het literair-theoretisch instrumentarium uitgebreider is: vr. 71: hoe belangstelling te wekken voor oudere teksten?; vr. 79: hoe belangstelling te wekken voor literair-theoretische zaken?; vr. 82: hoe leuke dingen doen te combineren met het verkrijgen van voldoende toetsbare stof?; vr. 85: het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs.

Voor 1 probleem (vr. 74: belangstelling wekken voor het lezen überhaupt) geldt, dat dit meer een probleem is, naarmate het literair-theoretisch instrumentarium minder uitgebreid is.

Factor 3 de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf

Van de 5 problemen zijn er 4 meer een probleem, naarmate minder tijd besteed wordt aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en meer tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis', vr. 72 hoe belangstelling te wekken voor waardevolle literatuur', vr. 80 hoe belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?', vr. 82 hoe leuke dingen doen te combineren met het krijgen van voldoende toetsbare stof?', vr. 86 hoe te voorkomen dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt?

Voor 1 probleem (vr. 77 hoe met de klasselectuur in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen) geldt, dat dit meer een probleem is, naarmate meer tijd wordt besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 4 de mate van inspraak

2 van de 4 problemen vormen meer een probleem, naarmate leerlingen minder inspraak hebben. Het betreft hier het probleem dat leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen (vr. 76) en de vraag, hoe leerlingen actief bij de behandeling van een tekst betrokken kunnen worden (vr. 78). De 2 overige problemen zijn meer een probleem, naarmate de inspraak groter is vr. 71 hoe belangstelling te wekken voor oudere teksten? en vr. 75 hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leesmaken?

Factor 5 de mate van leerlinggerichtheid

Voor 3 van de 8 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate de leerlinggerichtheid minder is vr. 72 hoe belangstelling te wekken voor waardevolle literatuur?', vr. 76 het probleem dat leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen, vr. 80 hoe belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?

Voor 5 van de 8 problemen geldt, dat ze juist meer een probleem zijn, naarmate de leerlinggerichtheid groter is vr. 70 de interpretatie van de exameneis 'inzicht in en kennis van literatuur'; vr. 73 hoe de kloof te overbruggen tussen wat de leerlingen lezen en waardevolle literatuur?', vr. 75 hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leesmaken van de leerlingen?', vr. 77 hoe beter in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen?', vr. 84 het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw met als gevolg de 'Literaturschock' in de bovenbouw

Factor 6 de tijd besteed aan het literatuuronderwijs

3 van de 4 problemen vormen meer een probleem, naarmate minder tijd besteed wordt aan het literatuuronderwijs. vr. 71: hoe belangstelling te wekken voor oudere teksten?, vr. 74: hoe belangstelling te wekken voor het lezen überhaupt?, vr. 81: hoe belangstelling te wekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken?

Voor 1 probleem (vr. 75 hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken?) geldt, dat dit meer een probleem is, naarmate meer tijd besteed wordt aan het literatuuronderwijs.

Factor 7: het leerboekgebruik

4 van de 5 problemen zijn meer een probleem, naarmate het leerboekgebruik groter is. vr. 71: hoe belangstelling te wekken voor oudere teksten?, vr. 76: het probleem dat de leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen; vr. 79: hoe belangstelling te wekken voor literair-theoretische zaken?; vr. 80: hoe belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?

1 probleem (vr. 83. het voorkomen van opportunisme bij het samenstellen van de boekenlijst) blijkt meer een probleem te zijn, naarmate het leerboekgebruik minder groot is.

Factor 8: de gevarieerdheid in het aanbod aan langere teksten

De 2 problemen blijken meer een probleem te zijn, naarmate het tekstaanbod gevarieerder is: vr. 71: hoe belangstelling te wekken voor oudere teksten?, vr. 77: hoe beter in te spelen op leeservaringen van de leerlingen m.b.t. de tekst?

Factor 9: aandacht voor andere dan formele aspecten van de tekst

De interpretatie van de exameneisen (vr. 70) blijkt meer een probleem, naarmate minder aandacht wordt besteed aan andere dan formele aspecten van de tekst (inhoud en relatie tekst - werkelijkheid).

Voor de overige 2 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate meer aandacht wordt besteed aan andere dan formele aspecten. vr. 71: hoe belangstelling te wekken voor oudere teksten?, vr. 77 hoe beter in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen?

Vraag 10 gebruik van audio-visuele hulpmiddelen

3 van de 4 problemen blijken meer een probleem, naarmate minder gebruik wordt gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen vr. 72 hoe belangstelling op te wekken voor waardevolle literatuur?, vr. 78 hoe de leerlingen actief bij de behandeling van een tekst te betrekken?, vr. 80 hoe belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?

Voor vraag 77 (hoe in te spelen op leerservaringen van de leerlingen m.b.t. de tekst?) geldt, dat dit meer een probleem is, naarmate meer gebruik wordt gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen.

Vraag 42 wel of niet Duits spreken bij de tekstbehandeling

Het voorkomen van opportunisme bij het samenstellen van de lijst (vr. 83) blijkt meer een probleem, wanneer leerlingen bij de tekstbehandeling Duits moeten spreken.

Voor de 2 overige problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, wanneer de leerlingen bij de tekstbehandeling geen Duits behoeven te spreken vr. 77 hoe in te spelen op de leerservaringen van de leerlingen?, vr. 84 het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw.

Vraag 43 de mate van aandacht voor formele aspecten van de tekst

Naarmate er meer aandacht wordt geschonken aan formele aspecten van de tekst (vorm-/structuuraspecten en taalgebruik), blijkt het wekken van belangstelling voor oudere teksten (vr. 71) meer een probleem te zijn.

Het overbruggen van de kloof tussen wat leerlingen lezen en de waardevolle literatuur (vr. 73) en het wekken van belangstelling voor het lezen überhaupt (vr. 74), blijken meer een probleem te zijn, naarmate minder aandacht aan formele aspecten wordt geschonken.

In het algemeen geldt, dat, naarmate de aandacht voor formele aspecten minder is, problemen meer voorkomen (vr. 87).

Vraag 44 de mate van aandacht voor de evaluatie van de tekst

Alle 3 de problemen blijken meer een probleem te zijn, naarmate meer aandacht wordt besteed aan de evaluatie van de tekst vr. 77 hoe in te spelen op de leerservaringen van de leerlingen?, vr. 84 het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw, vr. 85 het ontbreken van samenwerking tussen de talen.

Vraag 50: het al dan niet bijbrengen van kennis van evaluatiecriteria

Het voorkomen van het toetsen van alleen maar feitjeskennis blijkt meer een probleem te zijn, wanneer geen kennis van evaluatiecriteria wordt bijgebracht (vr. 86). Het wekken van belangstelling voor literair-theoretische zaken blijkt meer een probleem te zijn, wanneer wel kennis van evaluatiecriteria wordt bijgebracht (vr. 79).

Vraag 53: de mate waarin verbanden met andere kunsten worden gelegd

Alle 3 de problemen blijken meer een probleem te zijn, naarmate minder aandacht wordt besteed aan verbanden met andere kunsten: vr. 70: de interpretatie van de exameneis; vr. 77: hoe in te spelen op leeservaringen van de leerlingen?; vr. 78: hoe leerlingen actief bij de behandeling van een tekst te betrekken?

Vraag 54: de mate waarin aandacht wordt besteed aan overdracht van kennis van land en volk

Voor 2 van de 4 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate minder aandacht wordt besteed aan overdracht van kennis van land en volk: vr. 82: hoe leuke dingen doen te combineren met het verkrijgen van voldoende toetsbare stof?; vr. 86: hoe te voorkomen dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt?

De overige 2 problemen blijken meer een probleem te zijn, naarmate meer aandacht wordt besteed aan kennis van land en volk; vr. 70: de interpretatie van de exameneis en vr. 85: het ontbreken van samenwerking tussen de talen. Over het algemeen geldt, dat men bij meer aandacht voor kennis van land en volk vaker geen enkel groot probleem heeft (zie vr. 87).

Vraag 57: het wel of niet samenwerken met andere talen/vakken

Het wekken van belangstelling voor literair-theoretische zaken (vr. 79) en het ontbreken van een aanpak voor het leesonderwijs vanaf de onderbouw (vr. 84) blijken meer een probleem, naarmate meer wordt samengewerkt.

Vraag 62: de mate waarin inzicht bij het schoolonderzoek wordt getoetst

2 van de 4 problemen blijken meer een probleem, naarmate minder inzicht wordt getoetst: vr. 76: het feit dat de leerlingen zich niet meer echt kunnen verdiepen in een tekst; vr. 86: hoe het toetsen van feitjeskennis te voorkomen bij het schoolonderzoek?

Voor de overige 2 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate inzicht meer wordt getoetst: vr. 72: hoe in te spelen op leeservaringen van de leerlingen?; vr. 84: het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw.

In het algemeen geldt, dat, naarmate meer inzicht wordt getoetst, het meer voorkomt dat men geen enkel echt groot probleem heeft.

Nadere beschouwing van de aard van de samenhang

Uit de boven gegeven beschrijving van de aard van de correlaties blijkt, dat men uitgaande van gedrag 3 soorten problemen kan onderscheiden.

1. Problemen waarvan bij alle/bijna alle boven beschreven samenhangen met gedragsvariabelen blijkt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate het scoregedrag minder tendeert naar de in hoofdstuk 2 genoemde trends in de literatuurdidactiek (zie hieronder).

- | |
|---|
| <p>72: hoe belangstelling op te wekken voor waardevolle literatuur? (3 v.d. 3)</p> <p>76: leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen. (4 v.d. 4)</p> <p>78: hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst betrekken? (3 v.d. 3)</p> <p>80: hoe belangstelling op te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? (5 v.d. 5)</p> <p>82: wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? (3 v.d. 4)</p> <p>86: hoe voorkom ik dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt? (4 v.d. 4)</p> |
|---|

Toelichting

De cijfers geven aan voor welk deel van het totaal aantal samenhangen met gedragsvariabelen geldt, dat het betreffende probleem meer een probleem is, naarmate het scoregedrag minder gaat in de richting van trends in de literatuurdidactiek.

2. Problemen waarvan bij alle/bijna alle boven beschreven samenhangen met gedragsvariabelen blijkt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate trends in de literatuurdidactiek meer gevolgd worden (zie hieronder).

- 71: hoe belangstelling wekken voor oudere teksten? (4 v.d. 6)
- 73: hoe de kloof tussen wat leerlingen lezen en de waardevolle literatuur te overbruggen? (2 v.d. 2)
- 75: hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken? (3 v.d. 3)
- 77: hoe bij de klasselectuur beter in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen? (9 v.d. 10)
- 79: hoe belangstelling wekken voor literair-theoretische zaken? (3 v.d. 4)
- 84: het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw. (5 v.d. 5)
- 85: het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. (3 v.d. 3)

Toelichting

De cijfers geven aan voor welk deel van het totaal aantal samenhangen met gedragsvariabelen geldt, dat het betreffende probleem meer een probleem is, naarmate het scoregedrag meer gaat in de richting van trends in de literatuurdidactiek.

3. Problemen waarbij het scoregedrag voor ongeveer 50% overeenkomt met het bij 1 gestelde en voor 50% met het bij 2 gestelde (zie hieronder).

- 70: wat de examencis moet inhouden.
- 74: hoe belangstelling te wekken voor het lezen überhaupt?
- 83: hoe voorkom ik opportunisme bij het samenstellen van de boekenlijst?

Uit de vergelijking van de groepen blijkt, dat bij 1 en 3 vragen naar oplossingen voor problemen - van vooral motivationele aard - m.b.t. de aangeboden teksten, de tekstverwerking en de toetsing overwegen. Bij 2 hebben we méér te maken met vragen naar oplossingen voor geconstateerde manco's binnen het huidige literatuuronderwijs c.q. het constateren van manco's. Uit de aard van de problemen blijkt bij 2 een meer leerlinggerichte visie op het literatuuronderwijs dan bij 1 en 3. Het gaat bij 2 immers meer om vragen naar oplossingen voor problemen waarmee men te maken krijgt bij het realiseren van meer leerlinggericht literatuuronderwijs (zie hoofdstuk 2, par. 2.8.).

2.2. De samenhang tussen gedragsvariabelen en probleemvariabelen bij het VWO

De onderstaande tabel geeft de gevonden correlaties voor het VWO voor zover die significant van 0 afwijken. Aansluitend op de tabel volgt een beschrijving van de aard van de samenhang.

VNO Gedragsvariabelen	Factor 1 De tijd vanuit de teksten stemmen								
	Factor 2 literair-theoretisch instrumentarium								
Echt grote problemen	Factor 3 Tijd besteed aan de teksten zelf								
	Factor 4 Inspiraat leerlingen								
	Factor 5 Leerlinggerichtheid								
	Factor 6 Tijd besteed aan het literatuuronderwijs								
	Factor 7 Het leerboekgebruik								
	Factor 8 Variatie aan langere teksten								
	Factor 9 Aandacht voor andere dan form. asp. van de tekst								
	Vraag 40 Gebruik audio-visuele helpmiddelen								
Wat de exameneis zou moeten inhouden. vr. 70			0.057	-0.061		0.114			
Hoe belangstelling opwekken voor oudere teksten? vr. 71						-0.099		0.066	
Hoe belangstelling opwekken voor waar- devolle literatuur überhaupt? vr. 72	0.091	0.115	0.072						
Hoe is de kloof tussen wat leerlingen lezen en waardevolle literatuur te overbruggen? vr. 73					-0.086		0.091		
Hoe belangstelling opwekken voor lezen überhaupt? vr. 74		0.105		-0.109		0.084			-0.086
Hoe met de klaslektuur tegemoet te komen aan de verschillende leescraken? vr. 75				0.079	-0.091				
Leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen. vr. 76		0.090		-0.107	0.062	0.079		-0.105	-0.067
Hoe kan ik bij de klaslektuur beter in- spelen op de leersferingen van de leer- lingen m.b.t. de tekst? vr. 77	-0.064		-0.087	0.095	-0.089		-0.057		
Hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst betrekken? vr. 78		0.066		-0.082					-0.075
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor literair-theoretische zaken? vr. 79		-0.081					-0.074	0.096	
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? vr. 80	0.092	0.140	0.154		0.154	0.092	-0.061		-0.071
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken? vr. 81						0.077		-0.058	
Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? vr. 82	0.089		0.076				-0.059		
Hoe voorkom ik opportunisme m.b.t. de lijst? vr. 83			0.084	-0.090		0.065			
Een systematische aanpak door alle talen gezamenlijk van het leeronderwijs vanaf de onderbouw ontbreekt met als gevolg de 'Literaturschock' in de bovenbouw. vr. 84					-0.096	0.092			0.068
Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. vr. 85				0.061	-0.066				0.084
Hoe voorkom ik dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjes- kennis inhoudt? vr. 86			0.078						
Geen enkel echt groot probleem. vr. 87		-0.078							
Totaal	4	7	7	8	7	7	4	2	4

VMO Gedagsvariabelen Echte grote problemen							
	Vraag 42 Duits spreken in de literatuur	Vraag 43 Aandacht voor formele aspecten	Vraag 47 Aandacht voor de evaluatie van de tekst	Vraag 50 Kennis van evaluatie- criteria	Vraag 53 Verbanden met andere kunsten	Vraag 54 Aandacht voor kennis van land en volk	Vraag 57 Samenwerking met andere talen/ vakken
Wat de exameneis zou moeten inhouden. vr. 70							3
Hoe belangstelling opwekken voor oudere teksten? vr. 71	0 067						3
Hoe belangstelling opwekken voor waar- devolle literatuur überhaupt? vr. 72		-0,078		-0 057			5
Hoe is de kloof tussen wat leerlingen lezen en waardevolle literatuur te over- bruggen? vr. 73		-0,145		-0 059			4
Hoe belangstelling opwekken voor lezen überhaupt? vr. 74	-0,060	-0,086		-0,091	-0,072	-0 103	9
Hoe met de klassellectuur tegemoet te komen aan de verschillende leesnaken? vr. 75							2
Leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen. vr. 76		-0,065		-0,095	-0,078		9
Hoe kan ik bij de klassellectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen m b t. de tekst? vr. 77			0,093			-0 096	0 067
Hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst betrekken? vr. 78				-0 066	-0,097		5
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor literair-theoretische zaken? vr. 79	0,067					-0 052	5
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? vr. 80		-0,091	-0,062	-0 074		-0 078	11
Hoe kan ik belangstelling opwekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken? vr. 81							2
Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? vr. 82						-0,079	4
Hoe voorkom ik opportunisme m b t de lijst? vr. 83	0 066						4
Een systematische aanpak door alle talen gezamenlijk van het leesonderwijs vanaf de onderbouw ontbreekt met als gevolg de 'Literaturschock' in de bovenbouw vr. 84							0,079
Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. vr. 85			0 113		0 140		0 064
Hoe voorkom ik dat het schoolonderzoek voor- namelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt? vr. 86		-0 062			-0,063		-0 148
Geen enkel echt groot probleem vr. 87		0 061			0,066	0 178	
Totaal	1	8	3	6	6	4	4

Beschrijving van de tabel

Bij de gedragsvariabelen 'inspraak leerlingen' (factor 4) en 'aandacht voor formele aspecten' (vraag 43) blijkt het aantal significante samenhangen met de probleemvariabelen het grootst (2 x 8 samenhangen). In rangorde volgen 7 gedragsvariabelen die met 6 à 7 achtergrondvariabelen significant blijken samen te hangen: factor 2: 'literair-theoretisch instrumentarium', factor 3: 'tijd besteed aan de teksten zelf', factor 5: 'leerlinggerichtheid', factor 6: 'tijd besteed aan het literatuuronderwijs', vraag 40: 'gebruik audio-visuele hulpmiddelen', vraag 50: 'kennis van evaluatiecriteria', vraag 53: 'verbanden met andere kunsten'. Voor de overige 8 gedragsvariabelen geldt, dat ze met minder dan 1/4 van de 18 probleemvariabelen significant samenhangen.

Bij de probleemvariabelen blijkt het aantal significante samenhangen met gedragsvariabelen het grootst bij vr. 80: 'hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?' Hierna volgen met resp. 9, 8 en 6 samenhangen: vr. 74: 'hoe belangstelling opwekken voor lezen überhaupt?', vr. 77: 'hoe kan ik bij de klasselectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen m.b.t. de tekst?' en vr. 84: 'systematische aanpak door alle talen gezamenlijk van het leesonderwijs vanaf de onderbouw ontbreekt'. Voor de overige probleemvariabelen geldt, dat ze met minder dan 1/3 van de gedragsvariabelen significant samenhangen.

De correlaties bedragen over het algemeen ($\pm 85\%$) minder dan 0.10. Correlaties hoger dan 0.20 komen niet voor.

Vergeleken met het HAVO blijkt het aantal significante samenhangen bij de volgende gedragsvariabelen bij het VWO duidelijk hoger: factor 4, factor 6, vraag 43, vraag 50 en vraag 53. Voor de probleemvariabelen betreft dit: vraag 74, 76, 80 en 85. Het HAVO scoort hier bij vraag 71 duidelijk hoger dan het VWO.

Beschrijving van de aard van de samenhang

Factor 1: de tijd waaruit de teksten stammen

Voor 3 van de 4 problemen geldt, dat ze meer een probleem vormen, naarmate het tekstaanbod ouder is: vr. 72: hoe belangstelling te wekken voor de waardevolle literatuur?; vr. 80: hoe belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?; vr. 82: hoe het doen van leuke dingen te combineren met het verkrijgen van voldoende toetsbare stof?

Voor het probleem geformuleerd bij vraag 77 (inspelen op leeservaringen van leerlingen) geldt, dat dit meer een probleem is, naarmate het tekstaanbod moderner is.

Factor 2: de uitgebreidheid van het literair-theoretisch instrumentarium

Voor 5 van de 6 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate het aangeboden literair-theoretisch instrumentarium minder uitgebreid is: vr. 72: hoe belangstelling te wekken voor waardevolle literatuur?; vr. 74: hoe belangstelling te wekken voor het lezen überhaupt?; vr. 76: het feit dat de leerlingen zich in onvoldoende mate echt in een tekst kunnen verdiepen; vr. 78: hoe leerlingen actief bij de behandeling van een tekst te betrekken?; vr. 80: hoe belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?

Voor het wekken van belangstelling voor literair-theoretische zaken (vr. 79) geldt, dat dit meer een probleem is, naarmate een uitgebreider literair-theoretisch instrumentarium wordt bijgebracht. Over het algemeen geldt: naarmate het literair-theoretisch instrumentarium uitgebreider is, komt het meer voor dat men geen enkel echt groot probleem heeft (vr. 87).

Factor 3: de tijd besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf

6 van de 7 problemen zijn meer een probleem, naarmate minder tijd wordt besteed aan het lezen en behandelen van de teksten zelf en meer tijd aan het bijbrengen van kennis van de literatuur- en cultuurgeschiedenis: vr. 70: de interpretatie van de exameneis; vr. 72: hoe belangstelling te wekken voor waardevolle literatuur?; vr. 80: hoe belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?; vr. 82: hoe leuke dingen doen combineren met het verkrijgen van voldoende toetsbare stof?; vr. 83: hoe het opportunisme bij het samenstellen van de lijst te voorkomen?; vr. 86: hoe te voorkomen dat de toetsing voornamelijk uit het toetsen van feitjeskennis bestaat?

De vraag: hoe in te spelen op leeservaring van de leerlingen? (vr. 77), blijkt een groter probleem, naarmate meer tijd besteed wordt aan het lezen en behandelen van de teksten zelf.

Factor 4: de mate van inspraak

Voor 5 van de 8 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate de leerlingen minder inspraak hebben: vr. 70: de interpretatie van de exameneis; vr. 74: hoe belangstelling te wekken voor het lezen überhaupt?; vr. 76: het probleem dat de leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen; vr. 78: hoe de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst te betrekken?; vr. 83: hoe het opportunisme te voorkomen bij het samenstellen van de boekenlijst voor het examen?

Voor 3 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate de leerlingen meer inspraak hebben. Het gaat hier om de volgende problemen: vr. 75: hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken?; vr. 77: hoe bij de klasselectuur in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen?; vr. 85: het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs.

Factor 5: leerlinggerichtheid

2 van de 7 problemen zijn meer een probleem, naarmate de leerlinggerichtheid geringer is: vr. 76: het probleem dat de leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen; vr. 80: hoe de belangstelling op te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?

Voor de 5 overige problemen geldt, dat ze meer een probleem vormen, naarmate de leerlinggerichtheid groter is: vr. 73: hoe de kloof tussen wat de leerlingen lezen en de waardevolle literatuur te overbruggen?; vr. 75: hoe tegemoet te komen aan de verschillen in leessmaak?; vr. 77: hoe in te spelen op leeservaringen van de leerlingen?; vr. 84: het ontbreken bij de talen van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw met als gevolg de 'Literaturschock' in de bovenbouw; vr. 85: het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs in de bovenbouw.

Factor 6: de tijd besteed aan het literatuuronderwijs

Voor alle 7 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate minder tijd besteed wordt aan het literatuuronderwijs: vr. 70: de interpretatie van de exameneis; vr. 74: hoe belangstelling op te wekken voor het lezen

überhaupt?; vr. 76: het probleem dat de leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen; vr. 80: hoe belangstelling op te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?; vr. 81: hoe belangstelling op te wekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken?; vr. 83: hoe opportunisme voorkomen bij het samenstellen van de boekenlijst?; vr. 84: het ontbreken van een systematische aanpak van het literatuuronderwijs vanaf de onderbouw.

Factor 7: het leerboekgebruik

Voor 3 van de 4 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate het leerboekgebruik groter is: vr. 71: hoe belangstelling te wekken voor oudere teksten?; vr. 79: hoe belangstelling wekken voor literair-theoretische zaken?; vr. 80: hoe belangstelling wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? Voor het probleem bij vraag 73 (het overbruggen van de kloof tussen wat leerlingen lezen en de waardevolle literatuur) geldt, dat het meer een probleem is, naarmate men minder leerboeken gebruikt.

Factor 8: de gevarieerdheid in het tekstaanbod van langere teksten

Voor de 2 problemen geldt, dat naarmate het tekstaanbod gevarieerder is, ze meer een probleem zijn. Het betreft hier vr. 77: hoe in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen?; vr. 82: het probleem van het krijgen van voldoende toetsbare stof, wanneer men leuke dingen doet.

Factor 9: de aandacht voor andere dan formele aspecten van de tekst

Voor 2 van de 4 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate minder aandacht wordt besteed aan andere dan formele aspecten van de tekst (inhoud, relatie tekst - buiten-literaire werkelijkheid). Het betreft hier vr. 76: de leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen; vr. 81: hoe belangstelling te wekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken?

Voor de overige 2 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate meer aandacht aan aspecten van de inhoud en de relatie tekst - buiten-literaire werkelijkheid wordt besteed. Het betreft hier vr. 71: hoe belangstelling op te wekken voor oudere teksten?; vr. 79: hoe belangstelling op te wekken voor literair-theoretische zaken?

Vraag 40: de mate van gebruik van audio-visuele hulpmiddelen

Voor 4 van de 6 probleem geldt, dat ze meer een probleem vormen, naarmate minder gebruik wordt gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen: vr. 74: hoe belangstelling op te wekken voor het lezen überhaupt?; vr. 76: het probleem dat de leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen; vr. 78: hoe de leerlingen actief bij de behandeling van een tekst te betrekken?; vr. 80: hoe belangstelling op te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?

Voor de 2 overige problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate meer gebruik wordt gemaakt van audio-visuele hulpmiddelen; vr. 84: het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw; vr. 85: het ontbreken van samenwerking tussen de talen.

Vraag 42: het wel of niet Duits spreken bij de tekstbehandeling

2 van de 3 problemen zijn meer een probleem, wanneer de leerlingen bij de tekstbehandeling Duits moeten spreken: vr. 71: hoe belangstelling te wekken voor oudere teksten?; vr. 85: hoe opportunisme te voorkomen bij het samenstellen van de boekenlijst?

Het wekken van belangstelling voor het lezen überhaupt (vr. 74) is bij docenten die de leerlingen geen Duits laten spreken, meer een groot probleem.

Vraag 43: de mate van aandacht voor formele aspecten

Voor 6 van de 7 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate minder aandacht wordt besteed aan formele aspecten van de tekst: vr. 72: hoe belangstelling op te wekken voor waardevolle literatuur?; vr. 73: hoe de kloof tussen wat de leerlingen lezen en de waardevolle literatuur te overbruggen?; vr. 74: hoe belangstelling op te wekken voor lezen überhaupt?; vr. 76: het probleem dat de leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen; vr. 80: hoe belangstelling op te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?; vr. 86: hoe te voorkomen, dat de toetsing voornamelijk op feitjeskennis gericht is?

Het opwekken van belangstelling voor literair-theoretische zaken (vr. 79) blijkt meer een probleem, naarmate meer aandacht wordt besteed aan formele aspecten.

In het algemeen geldt, dat naarmate meer aandacht wordt besteed aan formele aspecten het meer voorkomt, dat men geen enkel echt groot probleem heeft (vr. 87).

Vraag 47: de mate van aandacht voor de evaluatie van de tekst

1 van de 3 problemen is meer een probleem, naarmate minder aandacht wordt besteed aan de evaluatie van de tekst (vr. 80: hoe belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?).

Voor de overige 2 problemen geldt, dat ze meer een probleem vormen, naarmate meer wordt gedaan aan het evalueren van de tekst (vr. 77: hoe in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen?; vr. 85: het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs).

Vraag 50: het wel of niet bijbrengen van evaluatiecriteria

Voor alle 6 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, wanneer geen kennis van evaluatiecriteria wordt bijgebracht: vr. 72: hoe belangstelling te wekken voor waardevolle literatuur?; vr. 73: hoe de kloof tussen wat de leerlingen lezen en de waardevolle literatuur te overbruggen?; vr. 74: hoe belangstelling te wekken voor het lezen überhaupt?; vr. 76: het probleem dat leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen; vr. 78: hoe de leerlingen actief bij de tekstbehandeling te betrekken?; vr. 80: hoe belangstelling op te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?

Vraag 53. de mate waarin verbanden worden gelegd met andere kunsten

4 van de 5 problemen blijken meer een probleem te zijn, naarmate minder wordt gedaan aan het leggen van verbanden met andere kunsten: vr. 74. hoe belangstelling te wekken voor het lezen überhaupt?; vr. 76: het probleem dat de leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen; vr. 78: hoe de leerlingen actief bij de behandeling van een tekst te betrekken?; vr. 86: hoe te voorkomen dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt?

Voor het probleem van het ontbreken van samenwerking tussen de talen wordt besteed aan verbanden met andere kunsten.

Bij vraag 87 (geen enkel echt groot probleem) blijkt, dat het ontbreken van echt grote problemen positief correleert met een grotere aandacht voor verbanden met andere kunsten.

Vraag 54: de mate waarin aandacht wordt besteed aan het bijbrengen van kennis van land en volk

Voor alle 4 problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate minder aandacht wordt besteed aan het bijbrengen van kennis van land en volk:

vr. 74: hoe belangstelling op te wekken voor het lezen überhaupt?; vr. 80: hoe belangstelling op te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis?; vr. 82: hoe leuke dingen doen combineren met het krijgen van voldoende toetsbare stof?

Meer aandacht voor kennis van land en volk correleert verder positief met het ontbreken van echt grote problemen (vr. 87).

Vraag 57: samenwerken met andere talen/vakken

Voor de 2 betreffende problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate meer wordt samengewerkt met andere talen of vakken: vr. 77: hoe in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen?; vr. 79: hoe belangstelling op te wekken voor literair-theoretische zaken?

Vraag 62: de mate waarin inzicht wordt getoetst

Voorkomen dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt, blijkt meer een probleem te zijn, naarmate minder inzicht wordt getoetst (vr. 86).

Voor de 3 overige problemen geldt, dat ze meer een probleem zijn, naarmate meer inzicht wordt getoetst: vr. 77: hoe in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen?; vr. 84: het ontbreken van een systematische aanpak van het lesonderwijs vanaf de onderbouw; vr. 85: het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs.

Nadere beschouwing van de aard van de samenhang

Evenals bij het HAVO kan men op basis van de hierboven gegeven beschrijving ook bij het VWO verschillende problemen onderscheiden.

1. Problemen die bij alle/bijna alle boven beschreven samenhangen met de gedragsvariabelen meer een probleem blijken, wanneer het scoregedrag in de richting gaat van het minder volgen van trends. Dit geldt voor de volgende problemen:

- 70 wat de exameneis moet inhouden (2 v.d. 2)
- 71 hoe belangstelling op te wekken voor oudere teksten? (2 v.d. 3)
- 72 hoe belangstelling op te wekken voor waardevolle literatuur? (4 v.d. 5)
- 74 hoe belangstelling te wekken voor het lezen überhaupt? (6 v.d. 8)
- 76 leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen (7 v.d. 8)
- 78 hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst betrekken? (5 v.d. 5)
- 80 hoe belangstelling op te wekken voor de literatuur- en cultuurschiedenis? (9 v.d. 10)
- 81 hoe kan ik belangstelling opwekken voor maatschappelijke en/of levensbeschouwelijke zaken? (1 v.d. 1)
- 82 wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? (3 v.d. 4)
- 83 hoe voorkom ik opportunisme bij het samenstellen van de lijst? (3 v.d. 3)
- 86 hoe voorkom ik dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt? (3 v.d. 4)

Toelichting

De cijfers geven aan voor welk deel van het totaal aantal samenhangen met gedragsvariabelen geldt, dat het betreffende probleem meer een probleem is, naarmate het scoregedrag runder gaat in de richting van trends in de literatuurdidactiek.

2. Problemen die bij alle/bijna alle boven beschreven samenhangen met de gedragsvariabelen meer een probleem blijken te zijn, wanneer het scoregedrag meer wijst in de richting van trends in de literatuurdidactiek (zie het overzicht hieronder).

- 73 hoe de kloof tussen wat leerlingen lezen en de waardevolle literatuur te overbruggen? (3 v.d. 4)
- 75 hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leeswaken? (2 v.d. 2)
- 77 hoe bij de klasselectuur beter in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen? (8 v.d. 8)
- 79 hoe belangstelling te wekken voor literair-theoretische zaken? (3 v.d. 5)
- 84 het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw. (3 v.d. 3)
- 85 het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. (6 v.d. 6)

Toelichting

De cijfers geven aan voor welk deel van het totaal aantal samenhangen met gedragsvariabelen geldt, dat het betreffende probleem meer een probleem is, naarmate het scoregedrag meer gaat in de richting van trends in de literatuurdidactiek.

Samenvattend kan men stellen, dat de verzamelde gegevens ook bij het VWO op een verband wijzen tussen het soort literatuuronderwijs dat men geeft en het ervaren van bepaalde problemen als echt grote problemen. Vergeleken met het HAVO valt bij het VWO op, dat de problemen duidelijk in twee groepen kunnen worden ingedeeld. De tussengroep van het HAVO ontbreekt hier. De problemen van de HAVO-tussengroep vinden we bij het VWO terug bij de groep die trends in de literatuurdidactiek minder volgt.

3. De samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleemvariabelen

Met behulp van enkelvoudige variantie-analyse is nagegaan, in hoeverre verschillen in achtergronden samenhangen met verschillen in probleemervaring. Ik beschrijf eerst de resultaten van de analyse voor het HAVO (3.1.) en vervolgens die voor het VWO (3.2.).

3.1. De samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleemvariabelen bij het HAVO

Beschrijving van de tabel

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de gevonden significante samenhang voor het HAVO ($p=0.05$). Uit de tabel blijkt, dat voor 10 van de 14 achtergrondvariabelen geldt, dat ze slechts met 3 of minder van de in totaal 18 probleemvariabelen significant samenhangen. Het hoogste aantal samenhangen bedraagt 5. Het betreft hier de achtergrondvariabelen 'leeftijd' (vraag 1) en 'kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap' (vraag 13).

In rangorde volgen met 4 samenhangen vraag 4: 'ervaring met literatuuronderwijs aan het HAVO' en vraag 6: 'richting van de school'.

Van de probleemvariabelen blijkt vraag 85: 'het ontbreken van samenwerking tussen de talen' met het grootste aantal achtergrondvariabelen significant samen te hangen (8x). Bij de overige probleemvariabelen bedraagt het aantal samenhangen met de achtergrondvariabelen 4 of minder.

15A 0 Achtergrond variabelen	Probleem	Vraag 1 Leertijd	Vraag 2 Oplossing	Vraag 3 Leertijd (Duits) aan MAD- of VMD-scholen	Vraag 4 Ervaring met literatuur onderwijs op MAD- of VMD- scholen	Vraag 5 Ervaring met literatuur onderwijs Duits aan het VMD	Vraag 6 Richting van de school	Vraag 7 Structuur van de school	Vraag 8 Leerlingenaantal	Vraag 9 Voorbereiding plaats meer de school staat	Vraag 10 De sector waar de school ligt	Vraag 11 Binnen ontwikkelingen binnen literatuuropbouw	Vraag 12 Dichtheid van de literatuurvoorziening	Vraag 13 Middel van de literatuurvoorziening	Vraag 14 Aantal boeken dat men aan de vrije tijd leest	Totaal
	Het de examens "ou moeten inhouden" vr 70						0 005									1
	Hoe belangstelling op wekken voor oudere teksten? vr 71								0 015							1
	Hoe belangstelling op wekken voor waarde- volle literatuur über- haupt? vr 72				0 044							0 201		0 004		3
	Hoe is de kloof tussen het leerlingen lezen en waardvolle litera- tuur te overbrug- gen? vr 73													0 039		1
	Hoe belangstelling op wekken voor lezen überhaupt? vr 74							0 009								1
	Hoe met de klasselectie tegenwoordig te komen aan de verschillende leeswijzen? vr 75				0 045	0 042		0 001							0 033	4
	Leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen vr 76								0 031							1
	Hoe kan ik bij de klassenleerling beter inspelen op de lees- ervaring van de leer- lingen met de tekst? vr 77	0 003														1
	Hoe kan ik de leer- lingen actief bij de behandeling van de tekst betrekken? vr 78	0 003					0 044				0 046					3
	Hoe kan ik belangstel- ling opwekken voor literair theoretische -aken? vr 79															0
	Hoe kan ik belangstel- ling opwekken voor de literatuur- en cul- tuurgeschiedenis? vr 80											0 048	0 035			2
	Hoe kan ik belangstel- ling opwekken voor maatschappelijke en levenswijzen? vr 81						0 031									1
	Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? vr 82	0 038			0 02	0 04						0 006				4
	Hoe voorkom ik op- portunisme met de lijst? vr 83															0
	Is systematische aanpak door alle talen gezamenlijk van het leerplan wilt van de onder- bouw ontbrekt met als gevolg de li- teratuurschool? in de bovenbouw vr 84	0 01									0 040		0 049			1
	Het ontbreken van samenwerking tus- sen de talen bij het literatuur- onderwijs vr 85	0 01		0 04	0 01	0 01					0 004	0 01		0 012	0 006	8
	Hoe voorkom ik dat het schoolonder- zoek voornamelijk het toetsen van feitjes betreft in houd? vr 86												0 040			1
	Leen voldoende licht op het probleem vr 87						0 04									1
	Totaal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Toelichting

Het gaat bij de vergelijking van groepen om gemiddelde scores per groep.

Ik geef hieronder kort de belangrijkste resultaten van de analyse. Voor een gedetailleerd overzicht van de scores en verder cijfermateriaal verwijs ik naar bijlage 3 A.

Vraag 1: leeftijd

De volgende problemen zijn bij docenten jonger dan 41 jaar gemiddeld meer een probleem dan bij de andere leeftijdsgroepen:

- hoe bij de klasseselectuur in te spelen op leeservaringen van de leerlingen? (vraag 77);
- hoe het doen van leuke dingen te combineren met het verkrijgen van voldoende toetsbare stof? (vraag 82);
- het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw (geldt ook voor de groep 41-45 jaar) (vraag 84);
- het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs in de bovenbouw (vraag 85).

Het actief betrekken van de leerlingen bij de tekstbehandeling (vraag 78) blijkt gemiddeld meer een probleem bij de groepen van 41 tot 55 jaar en wel met name bij de groep van 41-45 jaar.

Vraag 3: ervaring met het geven van Duits aan HAVO- en/of VWO-scholen

De groep docenten met 3-4 jaar ervaring, ziet het ontbreken van samenwerking (vraag 85) het meest als een probleem. Bij de groep met 5 jaar of meer ervaring is dit het minst een probleem.

Vraag 4: ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO

Voor 3 van de 4 problemen geldt, dat ze bij de groep met 2 jaar of minder ervaring gemiddeld het meest een probleem zijn. Het gaat hier om de volgende problemen:

- hoe belangstelling op te wekken voor waardevolle literatuur? (vraag 72);
- hoe met de klasseselectuur tegemoet te komen aan de verschillende lees-smaken? (vraag 75);

- hoe combineer ik het doen van leuke dingen met het verkrijgen van voldoende toetsbare stof? (vraag 82).

Het ontbreken van samenwerking tussen de talen (vraag 85) is gemiddeld het meest een probleem bij de groep met 3-4 jaar ervaring. Het verschil in scoregedrag met de groep met minder dan 1-2 jaar ervaring is echter gering. Voor 3 van de 4 problemen geldt, dat de mate van probleemervaring het laagst is bij de groep met 5 jaar of meer ervaring (zie vraag 72, 82 en 85). Bij deze groep blijkt ook het doen van leuke dingen en het toch verkrijgen van voldoende toetsbare stof (vraag 83) het meest een probleem. Het ontbreken van samenwerking (vraag 85) bij het literatuuronderwijs blijkt bij de groep met 3-4 jaar ervaring het meest een probleem.

Vraag 6: de richting van de school

De vraag wat de exameneis dient in te houden (vraag 70), blijkt bij docenten aan gemeentelijke- of rijksscholen, rooms-katholieke scholen en scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs gemiddeld meer een probleem dan voor docenten aan protestants-christelijke scholen. Bij docenten aan rooms-katholieke scholen is het actief betrekken van de leerlingen bij de tekstbehandeling (vraag 78) het meest een probleem. Dit geldt ook voor het wekken van belangstelling voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken (vraag 81).

Over het algemeen geldt, dat docenten aan gemeentelijke- of rijksscholen, protestants-christelijke scholen en rooms-katholieke scholen gemiddeld meer een echt groot probleem hebben bij het literatuuronderwijs dan docenten aan scholen voor overig bijzonder (vnl. neutraal) onderwijs.

Vraag 7: de structuur van de school

Bij docenten die literatuuronderwijs geven aan VWO-HAVO-MAVO-scholen en bij docenten die dit onderwijs geven aan HAVO(afd.)-/HAVO-MAVO-scholen, is het wekken van belangstelling voor het lezen (vraag 74) gemiddeld meer een probleem dan bij docenten die literatuuronderwijs geven aan VWO-HAVO-scholen. Het tegemoetkomen aan de verschillende leessmaken (vraag 75) blijkt daarentegen bij docenten aan VWO-HAVO-scholen gemiddeld het meest een probleem.

Vraag 8: het aantal leerlingen dat de school telt

Het wekken van belangstelling voor oudere literatuur (vraag 71) blijkt bij docenten aan scholen van 750-1000 leerlingen en 1000-1250 leerlingen ge-

gemiddeld het meest een probleem. Het onvermogen van de leerlingen zich echt in een tekst te verdiepen (vraag 76) blijkt bij de docenten aan scholen met meer dan 1500 leerlingen gemiddeld het meest een echt groot probleem.

Vraag 10 de sector waarin de school ligt

Voor de docenten die literatuuronderwijs geven in grensprovincies, blijkt het actief betrekken van de leerlingen bij de tekstbehandeling (vraag 78) gemiddeld een groter probleem dan voor docenten in niet-grensprovincies. Het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw (vraag 84) en het ontbreken van samenwerking (vraag 85), blijken bij docenten in niet-grensprovincies meer een probleem.

Vraag 11 het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek

Bij docenten die tamelijk weinig tot niets doen aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek, is het wekken van belangstelling voor waardevolle literatuur (vraag 72) gemiddeld het meest een probleem. Het doen van leuke dingen in combinatie met het verkrijgen van voldoende toetsbare stof blijkt gemiddeld het meest een probleem te zijn bij docenten die tamelijk veel tot veel doen aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek en bij docenten die hieraan tamelijk weinig tot weinig doen. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs (vraag 85) blijkt gemiddeld het meest een echt groot probleem bij docenten die tamelijk veel tot veel doen aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek.

Vraag 12 het wel of niet gelezen hebben van de *Diskussienota*

Het wekken van belangstelling voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis (vraag 80) blijkt bij docenten die de *Diskussienota* niet gelezen hebben, meer een probleem dan bij docenten die de nota wel gelezen hebben. Dit geldt ook voor de vraag, hoe te voorkomen dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt? (vraag 86).

Vraag 13 kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap

Bij docenten met kennis van 0-3 en 6 richtingen blijkt het wekken van belangstelling voor waardevolle literatuur (vraag 72) gemiddeld het meest een probleem. Het wekken van belangstelling voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis is gemiddeld het meest een probleem bij docenten met kennis van 0-1 richting binnen de literatuurwetenschap.

Het ontbreken van een systematische aanpak (vraag 84) van het leesonderwijs vanaf de onderbouw is gemiddeld het meest een probleem bij docenten met kennis van 4-5 richtingen. Dit geldt ook voor het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs (vraag 85).

De mate waarin de kloof tussen wat leerlingen lezen en de waardevolle literatuur (vraag 73) als probleem wordt ervaren, is zo heterogeen, dat ik van een beschrijving afzie.

Vraag 14 het aantal boeken uit de Duitstalige literatuur dat men in de vrije tijd leest

Bij docenten die in hun vrije tijd 1-3 boeken uit de Duitstalige literatuur lezen en bij docenten die 7 of meer boeken uit deze literatuur lezen, is het tegemoetkomen aan verschillen in leessmaak bij de klasselectuur (vraag 75) meer een probleem dan bij docenten die 4-6 boeken lezen. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen (vraag 85) is bij docenten die 7 of meer boeken lezen, gemiddeld meer een probleem dan bij docenten die minder lezen.

Nadere beschouwing van de samenhang

Door de geringe samenhang is het nauwelijks mogelijk een lijn te ontdekken in de verschillen in probleemervaring tussen groepen docenten. Bij de 7 problemen die significant samenhangen met leeftijd (vraag 1) en/of ervaring (vraag 3, 4 en 5) valt wel op, dat voor alle problemen geldt, dat deze gemiddeld het meest een probleem zijn bij de groepen jonger dan 46 jaar en bij docenten die behoren tot groepen met minder dan 5 jaar ervaring.

3.2. De samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleemvariabelen bij het VWO

Beschrijving van de tabel

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de gevonden significante samenhang ($p=0.05$). Aansluitend op de tabel volgt een beschrijving van de verschillen in probleemervaring tussen de groepen docenten. Het bijbehorend cijfermateriaal (o.a. gemiddelde score) is opgenomen in bijlage 3 B.

Evenals bij het HAVO blijkt de significante samenhang gering.

Voor 12 van de 14 achtergrondvariabelen geldt, dat ze slechts met 3 of minder van de 18 probleemvariabelen significant samenhangen. Het hoogst scoren vraag

12 (het wel of niet gelezen hebben van de *Diskussienota*) en vraag 5 (ervaring met het literatuuronderwijs aan het VWO). Deze achtergrondvariabelen hangen met resp. 6 en 5 van de 18 probleemvariabelen significant samen. Evenals bij het HAVO blijkt bij de probleemvariabelen de samenhang met achtergrondvariabelen het grootst bij vraag 85: 'het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs' (6x). Voor de overige probleemvariabelen geldt, dat ze voor het merendeel met 2 of minder van de achtergrondvariabelen samenhangen. Vergelijken met het HAVO valt op, dat het aantal significante samenhangen tussen leeftijd en problemen bij het VWO duidelijk lager is.

VMO Achtergrond- variabelen	Probleem													
	Vraag 1 Leertijd	Vraag 2 Opstelling	Vraag 3 (Duits) aan HMO en/of VMO scholen	Vraag 4 Ervering met literatuur- onderwijs Duits aan het VMO	Vraag 5 Ervering met literatuur- onderwijs Duits aan het VMO	Vraag 6 Richting van de school	Vraag 7 Structuur van de school	Vraag 8 Leerlingenaantal	Vraag 9 Keuzerij plaats naar de school staat	Vraag 10 De sector waar de school ligt	Vraag 11 Voorbereiding binnen literatundidactiek	Vraag 12 Discussiemeta gelezen of niet	Vraag 13 Richtingen binnen de literatuurwetenschap	Vraag 14 Aantal boeken dat men in de vrije tijd leest
Hoe de examens zou moeten inhouden vr 70														1
Hoe belangstelling op wekken voor oudere teksten? vr 71								0 021						1
Hoe belangstelling op- wekken voor waarde- volle literatuur over- haupt? vr 72				0 013							0 030	0 031	0 022	4
Hoe is de kloof tussen wat leerlingen lezen en waardevolle lito- ratuur te overbrug- gen? vr 73									0 004					1
Hoe belangstelling op wekken voor lezen overhaupt? vr 74											0 008			1
Hoe met de klasseloc- tuur tegemoet te komen aan de verschillende leesgaten? vr 75			0 005		0 000									2
Leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen vr 76			0 000	0 000			0 006							1
Hoe kan ik bij de klasselocatuur beter inspelen op de lees- ervaring van de leer- lingen m b t de tekst? vr 77	0 003						0 005						0 001	3
Hoe kan ik de leer- lingen actief bij de behandeling van de tekst betrekken? vr 78														0
Hoe kan ik belangstel- ling opwekken voor literair theoretische zaken? vr 79														0
Hoe kan ik belangstel- ling opwekken voor de literatuur- en cul- tuurgeschiedenis? vr 80											0 037	0 040	0 017	3
Hoe kan ik belangstel- ling opwekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken? vr 81														0
Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende roetbare stof? vr 82		0 041		0 010										2
Hoe voorkom ik op- portunisme m b t de lijst? vr 83														0
ben systematische aanpak door alle talen gezamenlijk van het leesmilieu wjs vanaf de onder- bouw onttrekt met als gevolg de 'Li- teratuurschok' in de hovenbouw vr 84						0 023				0 029				1
het ontbreken van samenwerking tus- sen de talen bij het literatuurron- dersijs vr 85	0 007		0 011	0 015	0 000					0 000	0 024			6
Hoe voorkom ik dat het schoolonder- zoek voornamelijk het roeten van feitelijke in- houdt? vr 86					0 003							0 070		2
Geen enkel echt groot probleem vr 87							0 004					0 070		2
Totaal	1	1	1	1	5	1	1	1	0	1	1	1	1	1

Toelichting

Het gaat bij de vergelijking van groepen om gemiddelde scores per groep

Vraag 1: leeftijd

Zowel het inspelen op de leeservaringen van de leerlingen (vraag 77) als het ontbreken van samenwerking bij het literatuuronderwijs (vraag 85) blijken voor de leeftijdsgroepen jonger dan 41 jaar meer een probleem te zijn dan voor de leeftijdsgroepen vanaf 41 jaar. Beide problemen blijken voor de 2 hoogste leeftijdsgroepen gemiddeld het minst een probleem.

Vraag 2: opleiding

Leuke dingen doen en toch voldoende toetsbare stof krijgen (vraag 82), blijkt bij de groep docenten met een universitaire opleiding gemiddeld het meest een probleem, voor de groep onbevoegden het minst.

Vraag 3: ervaring met het geven van Duits aan HAVO- en/of VWO-scholen

De volgende problemen blijken bij de groep met 2 jaar of minder ervaring het meest een probleem:

- hoe tegemoet te komen aan de verschillen in leessmaak? (vraag 75);
 - de leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen (vraag 76).
- Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs (vraag 85) blijkt bij de groep met 3-4 jaar ervaring gemiddeld het meest een probleem.

Vraag 4: ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO

Het probleem dat de leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen (vraag 76), wordt door docenten met uitsluitend ervaring aan het VWO en door docenten met slechts een geringe ervaring aan het HAVO meer als een probleem ervaren dan door docenten met ook 3 jaar of meer ervaring met literatuuronderwijs aan het HAVO. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen (vraag 85) blijkt bij docenten met 4 jaar of minder ervaring met literatuuronderwijs aan het HAVO gemiddeld een groter probleem dan bij de andere groepen.

Vraag 5 ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO

De volgende vier problemen blijken voor de groep met 2 jaar of minder ervaring meer een probleem dan voor de andere groepen

- hoe belangstelling te wekken voor waardevolle literatuur? (vraag 72),
- hoe met de klasseselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken? (vraag 75),
- wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? (vraag 82),
- hoe voorkom ik, dat het schoolonderzoek voornamelijk toetsen van feitjes-kennis blijft? (vraag 86).

Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs (vraag 85) blijkt bij de groep met 2 jaar of minder ervaring en bij de groep met 3-4 jaar ervaring gemiddeld een groter probleem.

Voor 3 van de 5 problemen geldt, dat de probleemervaring bij de groep met 5 jaar of meer ervaring het laagst is (zie vraag 72, 80 en 86).

Vraag 6. de richting van de school

Het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw (vraag 84) wordt door de docenten aan rooms-katholieke scholen gemiddeld het meest en door docenten aan protestants-christelijke scholen gemiddeld het minst als een echt groot probleem ervaren.

Vraag 7: structuur van de school

Docenten die lesgeven aan uitsluitend VWO-scholen, blijken meer dan andere groepen van mening, dat de leerlingen zich niet meer echt in een tekst kunnen verdiepen (vraag 76). Ook het inspelen op de leeservaringen van de leerlingen (vraag 77) blijkt bij hen meer een probleem dan bij andere groepen docenten.

Over het algemeen geldt, dat het bij docenten aan VWO-scholen gemiddeld het minst en bij docenten aan VWO-HAVO-MAVO-scholen gemiddeld het meest voorkomt, dat ze geen enkel echt groot probleem hebben.

Vraag 8: aantal leerlingen per school

Het wekken van belangstelling voor oudere teksten (vraag 71), blijkt gemiddeld het meest een probleem bij docenten aan scholen met 1000-1250 leerlingen.

Vraag 10 de sector waar de school ligt

Het overbruggen van de kloof tussen wat leerlingen toch al lezen en de waardevolle literatuur (vraag 73) blijkt gemiddeld het meest een probleem bij docenten in de grensprovincies. Het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw (vraag 84) en het ontbreken van samenwerking tussen de talen (vraag 85) blijken gemiddeld het meest een probleem bij docenten in de niet-grensprovincies.

Vraag 11 het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek

Het wekken van belangstelling voor waardevolle literatuur (vraag 72) en het wekken van belangstelling voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis (vraag 80) blijken gemiddeld meer een probleem bij docenten die tamelijk weinig tot niets doen aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs (vraag 85) blijkt gemiddeld het meest een probleem bij docenten die tamelijk veel tot veel doen aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek.

Vraag 12 *Diskussienota* wel of niet gelezen

Voor alle problemen geldt, dat ze bij docenten die de *Diskussienota* niet gelezen hebben, gemiddeld meer een probleem zijn dan bij docenten die de *Diskussienota* wel gelezen hebben. De problemen zijn:

- wat de exameneis zou moeten inhouden (vraag 70),
- hoe belangstelling te wekken voor de waardevolle literatuur (vraag 72);
- hoe belangstelling te wekken voor het lezen überhaupt? (vraag 74);
- hoe belangstelling te wekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? (vraag 80);
- hoe voorkom ik, dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis blijft? (vraag 86).

Over het algemeen geldt, dat bij docenten die de *Diskussienota* gelezen hebben, het gemiddeld meer voorkomt dat zij geen enkel echt groot probleem hebben (vraag 87).

Vraag 13 kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap

Voor docenten met kennis van 0-2 richtingen blijkt het wekken van belangstelling voor de waardevolle literatuur (vraag 72) gemiddeld meer een probleem dan voor de andere groepen.

Het inspelen op leeservaringen (vraag 77) blijkt het meest een probleem bij de groep met kennis van 4 richtingen binnen de literatuurwetenschap. Het wekken van belangstelling voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis (vraag 80) blijkt het meest een probleem bij de groep met kennis van 0-1 richting binnen de literatuurwetenschap.

Vraag 14: het aantal boeken uit de Duitstalige literatuur dat men in de vrije tijd leest

Het ontbreken van een systematische aanpak van het literatuuronderwijs vanaf de onderbouw (vraag 84) blijkt gemiddeld het meest een probleem bij docenten die 1-3 boeken lezen en docenten die 7 of meer boeken lezen.

Nadere beschouwing van de samenhang

De problemen die significant samenhangen met leeftijd (vraag 1) en ervaring (vraag 3, 4 en 5), blijken gemiddeld meer een probleem bij docenten die behoren tot de groepen jonger dan 41 jaar en bij docenten die behoren tot groepen met minder dan 5 jaar ervaring. Ook bij het HAVO hebben we geconstateerd dat de probleemervaring bij jongere docenten en docenten met nog geen ruime ervaring groter is.

Bij de problemen die samenhangen met de achtergrondvariabelen (vraag 11, 12 en 13), valt op, dat die problemen die in par. 2.2. meer een echt groot probleem blijken te zijn, naarmate trends in de literatuurdidactiek minder worden gevolgd, hier alle gemiddeld meer een echt groot probleem blijken te zijn, wanneer tamelijk weinig tot niets wordt gedaan aan het bijhouden van ontwikkelingen in de literatuurdidactiek, de *Diskussienota* niet gelezen is, en men slechts kennis van 0-2 richtingen binnen de literatuurwetenschap heeft. De problemen die in par. 2.2. meer een probleem blijken, naarmate trends in de literatuurdidactiek meer worden gevolgd, blijken hier gemiddeld meer een probleem bij die docenten die tamelijk veel tot veel doen aan het bijhouden van ontwikkelingen binnen de literatuurdidactiek en bij die docenten die een ruime kennis hebben van richtingen binnen de literatuurwetenschap. Opgemerkt dient te worden, dat bij het HAVO voor een aantal problemen deze samenhang ook wel blijkt, maar minder duidelijk. Ik ben er daarom bij de besprekingen van de HAVO-tabel niet verder op ingegaan.

Bijlage 3 A. HAVO de samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleem-
variabelen (tabellen)

De tabellen geven de gemiddelde scores bij een significant gebleken samenhang.

HAVO. enquêtevraag 1	n=200	n=190	n=202	n=179	n=81	n=49	n=65	n=966
Verschillen in pro- bleemervaring uit- gaande van verschillen in leeftijd. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen enkel echt groot probleem	jonger dan 25-30 jaar	31-35 jaar	36-40 jaar	41-45 jaar	46-50 jaar	51-55 jaar	ouder dan 55 jaar	totaal- gemid- delde score
Vraag 77. Hoe kan ik bij de klasseselectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen m.b.t. de tekst? p=0.003	1.87	1.83	1.82	1.90	1.93	1.91	1.98	1.87
Vraag 78. Hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst betrek- ken? p=0.003	1.75	1.73	1.71	1.63	1.69	1.69	1.90	1.72
Vraag 82. Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toets- bare stof? p=0.038	1.83	1.83	1.79	1.86	1.86	1.87	1.96	1.84
Vraag 84. Het ontbre- ken van een systema- tische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw. p=0.013	1.73	1.74	1.75	1.73	1.86	1.77	1.92	1.76
Vraag 85. Het ontbre- ken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronder- wijs. p=0.012	1.72	1.75	1.73	1.81	1.81	1.89	1.87	1.77

HAVO enquêtevraag 3	n=74	n=116	n=775	n=965
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van Duits aan HAVO en/of VWO-scholen Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	2 jaar of minder ervaring	3-4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaal-gemiddelde score
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs in de bovenbouw. p=0.046	1.75	1.68	1.79	1.77

HAVO: enquêtevraag 4	n=136	n=136	n=690	n=962
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	2 jaar of minder ervaring	3-4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaal-gemiddelde score
Vraag 72. Hoe belangstelling opwekken voor waardevolle literatuur überhaupt? p=0.044	1.57	1.64	1.68	1.66
Vraag 75. Hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken? p=0.043	1.82	1.89	1.89	1.88
Vraag 82. Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? p=0.007	1.77	1.80	1.86	1.84
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.021	1.72	1.70	1.79	1.77

HAVO: enquêtevraag 5	n=151	n=138	n=118	n=550	n=957
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	geen	2 jaar of minder ervaring	3-4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaal-gemiddelde score
Vraag 75. Hoe met de klasseselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leersmaken? p=0.042	1.92	1.81	1.88	1.89	1.88
Vraag 82. Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? p=0.030	1.82	1.76	1.86	1.86	1.84
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.017	1.78	1.74	1.66	1.80	1.77

HAVO: enquêtevraag 6	n=258	n=224	n=400	n=88	n=970
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in richting van de school. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem (geldt niet voor vraag 87)	ge-meen-te-lijk/rijks	protes-tants-chris-telijk	rooms-katho-liek	overig bijz. (vnl. neu-traal onder-wijs	totaal-gemiddelde score
Vraag 70. Wat de exameneis zou moeten inhouden. p=0.005	1.83	1.93	1.86	1.87	1.87
Vraag 78. Hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van een tekst betrekken? p=0.034	1.74	1.74	1.67	1.80	1.72
Vraag 81. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken? p=0.031	1.93	1.94	1.88	1.94	1.91
Vraag 87. Geen enkel echt groot probleem. Lage score: van toepassing Hoge score: niet van toepassing p=0.023	1.95	1.95	1.95	1.87	1.94

HAVO: enquêtevraag 7	n=584	n=287	n=91	n=962
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in schoolstructuur. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	VWO-HAVO-scholen	VWO-HAVO-MAVO-scholen	HAVO (afd.)-HAVO-MAVO-scholen	totaal-gemiddelde score
Vraag 74. Hoe belangstelling opwekken voor het lezen überhaupt? p=0.009	1.70	1.60	1.62	1.66
Vraag 75. Hoe met klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken? p=0.001	1.85	1.92	1.94	1.88

HAVO. enquêtevraag 8	n=144	n=216	n=325	n=193	n=93	n=971
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in het aantal leerlingen dat de school heeft. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	minder dan 750	750-1000	1000-1250	1250-1500	meer dan 1500	totaal-gemiddelde score
Vraag 71. Hoe belangstelling opwekken voor oudere teksten? p=0.015	1.94	1.84	1.83	1.88	1.89	1.86
Vraag 76. Leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen. p=0.031	1.59	1.61	1.63	1.67	1.48	1.61

HAVO: enquêtevraag 10	n=500	n=472	n=972
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in sector waar de school staat. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	geen grens-provincie	wel een grens-provincie	totaal-gemiddelde score
Vraag 78. Hoe kan ik de leerlingen actief bij de behandeling van de tekst betrekken? p=0.046	1.75	1.69	1.72
Vraag 84. Het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw. p=0.030	1.74	1.79	1.76
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.004	1.74	1.81	1.77

HAVO: enquêtevraag 11	n=236	n=556	n=176	n=968
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in de mate waarin men ontwikkelingen in de literatuurdidactiek bijhoudt. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	tame-lijk veel tot veel	tame-lijk weinig tot weinig	nauwe-lijks iets tot niets	totaal-gemiddelde score
Vraag 72. Hoe belangstelling opwekken voor waardevolle literatuur überhaupt? p=0.001	1.75	1.65	1.58	1.66
Vraag 82. Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? p=0.006	1.81	1.83	1.92	1.84
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen m.b.t. het literatuuronderwijs. p=0.024	1.71	1.79	1.78	1.77

HAVO: enquêtevraag 12	n=279	n=686	n=965
Verschillen in probleemervaring uitgaande van het wel of niet gelezen hebben van de Diskussienota. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	Diskus-sienota wel gelezen	Diskus-sienota niet gelezen	totaal-gemiddelde score
Vraag 80. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? p=0.049	1.83	1.78	1.79
Vraag 86. Hoe voorkom ik, dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt? p=0.020	1.89	1.84	1.85

HAVO: enquêtevraag 13	n=241	n=284	n=209	n=117	n=67	n=38	n=14	n=970
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	0 richtingen	1 richting	2 richtingen	3 richtingen	4 richtingen	5 richtingen	6 richtingen	to-taal-gemiddelde score
Vraag 72. Hoe belangstelling opwekken voor waardevolle literatuur überhaupt? p=0.004	1.60	1.69	1.61	1.65	1.82	1.81	1.64	1.66
Vraag 73. Hoe is de kloof tussen wat leerlingen lezen en waardevolle literatuur te overbruggen? p=0.039	1.56	1.63	1.55	1.60	1.59	1.42	1.85	1.58
Vraag 80. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor literatuur- en cultuurgeschiedenis? p=0.035	1.73	1.79	1.83	1.83	1.82	1.86	2.00	1.80

HAVO. enquêtevraag 13	n=241	n=284	n=209	n=117	n=67	n=38	n=14	n=970
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	0 richtingen	1 richting	2 richtingen	3 richtingen	4 richtingen	5 richtingen	6 richtingen	tootaal-gemiddelde score
Vraag 84. Het ontbreken van een systematische aanpak van het lesonderwijs vanaf de onderbouw. p=0.049	1.79	1.80	1.74	1.77	1.65	1.63	1.71	1.76
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.012	1.82	1.97	1.77	1.76	1.65	1.60	1.78	1.77

HAVO: enquêtevraag 14	n=120	n=248	n=604	n=972
Verschillen in probleemervaring uitgaande van het aantal boeken uit de Duitstalige literatuur dat men in de vrije tijd leest. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	1-3 boeken	4-6 boeken	7 of meer boeken	totaal-gemiddelde score
Vraag 75. Hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken? p=0.033	1.88	1.93	1.86	1.88
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.006	1.84	1.84	1.73	1.77

Bijlage 3 B. VWO: de samenhang tussen achtergrondvariabelen en probleem-
variabelen (tabellen)

VWO: enquêtevraag 1	n=153	n=184	n=186	n=165	n=74	n=44	n=62	n=868
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in leeftijd. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	jonger dan 25-30 jaar	31-35 jaar	36-30 jaar	41-45 jaar	46-50 jaar	51-55 jaar	ouder dan 55 jaar	totaal-gemiddelde score
Vraag 77. Hoe kan ik bij de klasselectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen m.b.t. de tekst? p=0.034	1.86	1.85	1.84	1.90	1.98	1.97	1.96	1.88
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.007	1.67	1.71	1.72	1.76	1.84	1.85	1.88	1.74

VWO: enquêtevraag 2	n=40	n=342	n=444	n=826
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in opleiding. Lage score: een groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	niet bevoegd	universitair	M.O.-B	totaal-gemiddelde score
Vraag 82. Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? p=0.041	1.88	1.81	1.85	1.84

VWO enquêtevraag 3	n=49	n=85	n=736	n=870
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van Duits aan HAVO- en/of VWO-scholen. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	2 jaar of minder ervaring	3-4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaal-gemiddelde score
Vraag 75. Hoe met de klasseselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leesmaken? p=0.005	1.77	1.79	1.89	1.87
Vraag 76. Leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen. p=0.000	1.56	1.78	1.82	1.80
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.031	1.70	1.63	1.76	1.74

VWO: enquêtevraag 4	n=54	n=98	n=95	n=610	n=857
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het HAVO. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	geen ervaring	2 jaar of minder ervaring	3-4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaal-gemiddelde score
Vraag 76. Leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen. p=0.003	1.64	1.70	1.84	1.83	1.80
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.015	1.73	1.68	1.64	1.77	1.74

VWO: enquêtevraag 5	n=135	n=124	n=601	n=860
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in ervaring met het geven van literatuuronderwijs aan het VWO. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	2 jaar of minder ervaring	3-4 jaar ervaring	5 jaar of meer ervaring	totaalgemiddelde score
Vraag 72. Hoe belangstelling opwekken voor waardevolle literatuur überhaupt? p=0.013	1.69	1.74	1.80	1.78
Vraag 75. Hoe met de klasselectuur tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken? p=0.000	1.76	1.87	1.89	1.87
Vraag 82. Wil wel leuke dingen doen, maar hoe krijg ik dan voldoende toetsbare stof? p=0.000	1.73	1.88	1.86	1.84
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.000	1.68	1.63	1.78	1.75
Vraag 86. Hoe voorkom ik, dat het schoolonderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt? p=0.002	1.78	1.91	1.88	1.87

VWO: enquêtevraag 6	n=243	n=193	n=356	n=79	n=871
Verschillen in probleemervaring uitgaande van de richting van de school. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	gemeentelijk/rijks	protestants-christelijk	rooms-katholiek	overig bijz. (vnl. neutraal) onderwijs	totaalgemiddelde score
Vraag 84. Het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw. p=0.023	1.84	1.87	1.77	1.82	1.82

VWO enquêtevraag 7	n=44	n=545	n=248	n=837
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in de structuur van de school. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	VWO-scholen	VWO-HAVO-scholen	VWO-HAVO-MAVO-scholen	totaal-gemiddelde score
Vraag 76. Leerlingen kunnen zich niet meer echt in een tekst verdiepen. p=0.006	1.65	1.79	1.85	1.80
Vraag 77. Hoe kan ik bij de klasselectuur beter inspelen op de leerervaringen van de leerlingen? p=0.005	1.75	1.88	1.91	1.88
Vraag 87. Geen enkel echt groot probleem. Lage score: heeft geen enkel echt groot probleem Hoge score: heeft wel een echt groot probleem p=0.009	1.97	1.91	1.85	1.89

VWO: enquêtevraag 8	n=100	n=188	n=289	n=187	n=82	n=846
Verschillen in probleemervaring uitgaande van verschillen in aantallen leerlingen per school. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	minder dan 750	750-1000	1000-1250	1250-1500	meer dan 1500	totaal-gemiddelde score
Vraag 71. Hoe belangstelling opwekken voor oudere teksten? p=0.02	1.92	1.86	1.83	1.93	1.89	1.87

VWO: enquêtevraag 10	n=447	n=398	n=845
Verschillen in probleemervaring uitgaande van de sector waarin de school staat. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	geen grens-provincie	wel grens-provincie	totaal-gemiddelde score
Vraag 73. Hoe is de kloof tussen wat leerlingen lezen en waardevolle literatuur te overbruggen? p=0.004	1.77	1.68	1.73
Vraag 84. Het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw. p=0.029	1.79	1.85	1.82
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.000	1.70	1.80	1.75

VWO: enquêtevraag 11	n=195	n=497	n=148	n=840
Verschillen in probleemervaring uitgaande van de mate waarin men ontwikkelingen in de literatuurdidactiek bijhoudt. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	tame-lijk veel tot veel	tame-lijk weinig tot weinig	nauwe-lijks iets tot niets	totaal-gemiddelde score
Vraag 72. Hoe belangstelling opwekken voor waardevolle literatuur überhaupt? p=0.020	1.85	1.75	1.77	1.77
Vraag 80. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? p=0.037	1.87	1.84	1.77	1.84
Vraag 85. Het ontbreken van samenwerking tussen de talen bij het literatuuronderwijs. p=0.024	1.67	1.77	1.74	1.74

VWO enquêtevraag 12	n=255	n=581	n=836
Verschillen in probleemervaring uitgaande van het wel of niet gelezen hebben van de Diskussienota. Lage score echt groot probleem Hoge score geen echt groot probleem	Diskus- sienota wel gelezen	Diskus- sienota niet gelezen	totaal- gemid- delde score
Vraag 70. Wat de exameneis zou moeten inhouden. p=0.015	1.92	1.86	1.88
Vraag 72 Hoe belangstelling opwekken voor waardevolle literatuur überhaupt? p=0.031	1.82	1.76	1.78
Vraag 74 Hoe belangstelling opwekken voor lezen überhaupt? p=0.008	1.87	1.79	1.82
Vraag 80. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? p=0.030	1.88	1.82	1.84
Vraag 86. Hoe voorkom ik, dat het school- onderzoek voornamelijk het toetsen van feitjeskennis inhoudt? p=0.020	1.91	1.86	1.87
Vraag 87. Geen enkel echt groot probleem. Lage score heeft geen echt groot probleem Hoge score heeft wel een echt groot probleem p=0.030	1.86	1.91	1.89

VWO: enquêtevraag 13	n=190	n=255	n=190	n=112	n=57	n=29	n=8	n=841
Verschillen in probleemervaring uitgaande van kennis van richtingen binnen de literatuurwetenschap. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	0 richtingen	1 richting	2 richtingen	3 richtingen	4 richtingen	5 richtingen	6 richtingen	totaal gemiddelde score
Vraag 72. Hoe belangstelling opwekken voor waardevolle literatuur überhaupt? p=0.022	1.73	1.76	1.76	1.80	1.84	2.00	2.00	1.78
Vraag 77. Hoe kan ik bij de klassellectuur beter inspelen op de leeservaringen van de leerlingen? p=0.001	1.89	1.93	1.86	1.85	1.73	1.93	1.87	1.88
Vraag 80. Hoe kan ik belangstelling opwekken voor de literatuur- en cultuurgeschiedenis? p=0.017	1.81	1.79	1.90	1.87	1.85	1.93	2.00	1.84

VWO: enquêtevraag 14	n=104	n=216	n=523	n=843
Verschillen in probleemervaring uitgaande van het aantal boeken uit de Duitstalige literatuur dat men in de vrije tijd leest. Lage score: echt groot probleem Hoge score: geen echt groot probleem	1-3 boeken	4-6 boeken	7 of meer boeken	totaal gemiddelde score
Vraag 84. Het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw. p=0.032	1.79	1.87	1.80	1.82

Bijlage 1 Evaluatie van de studiedag Duits op 25-5-1982

door M. Thijssen

Bijlage 2 Evaluatie van de studiedag Duits op 25-5-1982

door het O.M.O.-onderwijsbureau

Bijlage 3 De tekstordening

3.1. Geordende keuze van teksten uit M. Thijssen

Lezen in de onderbouw voor het vak Duits,

Nijmegen en Tilburg 1982

3.2. Geordende keuze van teksten uit M. Thijssen

Teksten voor het literatuuronderwijs Duits in de

bovenbouw HAVO-VWO, I, II, III, IV, Nijmegen en Tilburg 1982

Bijlage 4 Tekst en proefwerk

4.1. Jeschke, *Die Anderen*, in. Der Zeiter, Heyne Verlag,

München 1970, p. 213-230

4.2. Voorbeeld van een proefwerk

Vraag 1. Wat vindt U van het voorstel voor het behandelen van fictionele teksten in de onderbouw?

mee eens	75
mee eens onder voorbehoud	25
niet mee eens	3

1. De meest genoemde reden om het voorstel te steunen is de te verwachten betere aansluiting van het onderwijs in de onderbouw op dat in de bovenbouw (9).	
2. De meest genoemde reden om het voorstel niet te steunen is, dat men de teksten te moeilijk vindt of literatuuronderwijs in de onderbouw niet nodig vindt (2).	

Hieronder volgen de antwoorden.

Bij I staan de antwoorden waaruit blijkt of men de voorstellen ondersteunt.

Bij II, III, IV etc. volgen overige opmerkingen.

Woorden als 'mits', 'maar', 'en' etc. voor de uitspraken bij I verwijzen naar deze opmerkingen.

I.

Vraag 1: wat vindt U van het voorstel voor het behandelen van fictionele teksten in de onderbouw?

- | | |
|-------|--|
| en | 1. doe dat al |
| en | 2. goed |
| | 3. uitstekend |
| omdat | 4. uitstekende voorbereiding |
| | 5. acceptabel en dus zeer redelijk |
| omdat | 6. juist |
| omdat | 7. juist' |
| omdat | 8. goed voorstel |
| | 9. vanzelfsprekend, dat die behandeld worden |

omdat	10. aantrekkelijk
	11. goed voorstel
	12. goed voorstel
	13. prima
	14. goed voorstel
	15. fantastisch
maar wel	16. ben ik voor
maar wel	17. best te proberen
	18. ben het daarmee eens
maar	19. accoord
maar	20. wel goed
maar	21. prima
maar	22. inderdaad is de aansluiting met de bovenbouw daardoor versterkt
maar	23. uitstekend
	24. accoord
maar	25. voor 3e klas: erg goed
want	26. is moeilijk
omdat	27. goed voorstel
mits	28. roerend mee eens
mits	29. in de 3e klas
	30. positief
en wel	31. eens met de opvattingen
	32. zeer positief
	33. goed voorstel
	34. goed idee!
	35. positief/goed, wat is er op tegen?
	36. heel goed, ik doe het al
maar	37. aan te bevelen
	38. vind ik prima
maar	39. (mee eens)*
maar	40. goed voorstel
	41. goed voorstel
	42. nog niet zo nodig, mag wel
maar	43. in principe een goede

*)'mee eens' of 'oneens' tussen haakjes zijn constatering van mij (M.Th.) op basis van de antwoorden.

mits	44. acceptabel
	45. uitstekend idee
maar	46. zo ongeveer werk ik ook
maar	47. goed
	48. goed uitvoerbaar
	49. zeer zinvol
	50. goed
mits	51. belangrijk
want	52. uitstekend
	53. goed voorstel
	54. zinvolle zaak
	55. zonder meer gewenst! (weg met: 30x Emil und die Detektive!)
	56. interessant genoeg om te proberen
want	57. oneens
	58. goed
maar	59. op zich goed
	60. interessant, om eens uit te proberen
maar	61. zeer goed voorstel
want	62. mee eens
	63. prima idee!
	64. nodig
maar	65. moeite v.h. praktizeren meer dan waard
	66. accoord
	67. prima, ga het zeker proberen
maar	68. (mee eens)
	69. <u>goed voorstel</u>
	70. goed mogelijk
maar	71. geheel accoord
maar	72. helemaal mee eens
	73. zeker proberen
	74. acc
	75. goed voorstel!
	76. goed voorstel
omdat	77. goed!
	78. goed idee
	79. positief
	80. positief
	81. goed

maar	82. aanbevelingswaardig
maar	83. accoord
	84. zinvol
mits	85. accoord
	86. volstrekt mee eens
	87. goed
	88. goed
	89. zinvol
mits	90. zeer waarschijnlijk haalbaar
mits	91. (mee eens)
	92. goed
	93. beoordeel dit gunstig
	94. goed idee
	95. prima!
en	96. goed voorstel
	97. goed
	98. in grote lijnen mee eens
	99. goed, moet zoveel mogelijk gedaan worden
	100. positief
	101. goed
	102. goed
en	103. prima

II.

Vraag 1 mee eens en ondersteunende opmerking

1. doe dat al en vind dit dus een goede ondersteuning
2. bruikbaar
3. de praktische uitvoerbaarheid in 3 vwo is groter dan in 3 havo
4. uitstekende voorbereiding op kritisch leren lezen
6. als voorbereiding op bovenbouw + vergelijking met eigentijdse (?) uitingen
7. als voorbereiding op de bovenbouw
8. vooral om bij de leerling leesplezier aan te brengen
10. veelsoortig aanbod en voorbereiding op bovenbouw
27. aansluiting met de bovenbouw wordt beter
36. doe het al

52. absoluut noodzakelijk voor het laten welslagen van "literair onderwijs" in de bovenbouw
62. goede voorbereiding op lit. onderwijs in bovenbouw
77. zeker in verband met de in de bovenbouw nog te lezen teksten, de drempel wordt zo behoorlijk verlaagd (Dus: veel gelezen hebben)
96. goed voorstel, ook de verscheidenheid van de aangeboden teksten is van zeer groot belang.
103. hier zal niemand tegenaan schoppen, omdat dit gebied een open terrein is voor ieder van ons

III.

Vraag 1: mee eens, mits.../maar...

16. moeilijk uit te voeren door gebrek aan geschikt materiaal (veel slechte kwaliteit) en moeilijk te toetsen
17. afhankelijk van de tekst en van de groep
19. klas moet wel behoorlijk reageren
20. daarnaast een (ietwat?) geringer aanbod aan (journalistieke) Sachtexte
21. moet dat losbladerig (...) of is zo'n bundel verkrijgbaar
22. maar de andere taalvaardigheden eisen erg veel tijd op; zodat weinig ruimte overblijft
23. waar is de tijd?
25. maar dan niet te moeilijk
28. wel zou ik - zeker bij spannende verhalen - ze zelf eerst voorlezen.
Verder zij opgemerkt dat stillezen op globaal lezen kan gaan lijken, terwijl de schrijver zijn verhalen minutieus schrijft
29. eenvoudige fiktionele teksten
31. eens met de opvattingen a) te beginnen b) in grote gevarieerdheid c) zonder gecompliceerde analyses
37. vraag en antwoord te algemeen!
39. men moet van heel eenvoudige lit. teksten uitgaan
40. zeer eenvoudig houden
43. maar of ze (het voorstel?) in die omvang te realiseren is, dat vraag ik me af
44. voor zover ze niet te moeilijk zijn
46. m.i. lukt het ook goed in 2 of 3 gymnasium een niet te moeilijke tekst vlot (d.w.z. nauwelijks onderbroken) door mij voor te lezen (zijzelf hebben dan ook een tekst)

47. te weinig tijd
51. korte overzichtelijke teksten
59. ik zie geen ruimte voor een zo groot aanbod
61. al zal dit in de praktijk wegens tijdgebrek moeilijk te realiseren zijn
65. frequentie waarschijnlijk niet haalbaar, gezien aantal andere verplichte nummers
68. selectief te werk gaan
71. vraag is, of afhankelijk van de gebruikte methode daarvoor plaats en tijd is
72. hoewel ook kranteteksten e.d. zeer zinvol met de lln. te doen zijn
82. helaas bij de meeste methodes zo moeilijk (in tijd) te realiseren
83. combineerbaarheid van eisen t.a.v. inhoud en moeilijkheidsgraad van de taal moeilijk
85. juiste aanpassing/variatie
90. aangepast aan de leeftijd
91. aangepast aan de leefwereld
102. zeer afhankelijk van de teksten

IV.

Vraag 1: oncents

26. is moeilijk, kan eigenlijk pas vanaf eind 3e klas
57. fiktionele teksten zullen te moeilijk zijn, vanwege gebrek aan woordkennis en inzicht in de tekst. Dit wekt m.i. gevoelens van ontevredenheid en ongenoegen bij het lezen op

Vraag 2. Wat vindt U van de opvattingen over de doelstellingen voor de bovenbouw?

mee eens	60
onder voorbehoud mee eens	26
niet mee eens	13
niets ingevuld/onbegrijpelijk antwoord	4

1. De meest genoemde reden om het voorstel te steunen is de te verwachten leesmotivatie (6).	
2. De meest genoemde reden om het voorstel niet te steunen is, dat men de doelstellingen te idealistisch vindt (8).	

Hieronder volgen de antwoorden.

Bij I staan de antwoorden waaruit blijkt of men de voorstellen ondersteunt.

Bij II, III, IV etc. volgen overige opmerkingen.

Woorden als 'mits', 'maar', 'en' etc. voor de uitspraken bij I verwijzen naar deze opmerkingen.

I.

Vraag 2: wat vindt U van de opvattingen over de doelstellingen voor de bovenbouw?

- | | |
|------|---|
| maar | 1. wel goed |
| | 2. grotendeels mee eens |
| maar | 3. ten dele mee eens |
| | 4. helemaal mee eens |
| en | 5. ruim genoeg |
| mits | 6. mee eens |
| | 7. mee eens |
| maar | 8. goed |
| | 9. laten voldoende ruimte |
| | 10. erg ambitieus; zelfstandig gaan lezen en blijven lezen |
| | 11. spreekt mij aan, ben benieuwd naar eigen praktijkervaring |
| | 12. onderschrijf ik |

13. kan ik achter staan
14. raken de kern!
15. deels eens, deels oneens!
16. mee eens
want 17. niet helemaal mee eens
18. mee eens
19. accoord
20. accoord; ik vind uw - zeg maar - conservatief standpunt
zeer verfrissend
21. prima
22. spreken mij zeer aan
23. goed
24. goed
25. vanuit onderbouw naar bovenbouw goed onderbouwd
26. in hoofdlijnen mee eens
maar 27. mee eens
28. accoord
maar 29. ze zijn juist
30. -
31. in grote lijnen mee eens
maar 32. onderschrijf de mogelijkheid tot zelfstandige inbreng v.d.
leerling in de discussie over de tekst
en 33. accoord
34. accoord!
35. (mee eens?)
36. goed
maar 37. wil ik onderschrijven
maar 38. over het algemeen mijn idee
maar 39. mis het "zelf-doen" element
maar 40. prima doelstelling
maar 41. (mee eens)
42. accoord
want 43. (oneens)
44. goed
en 45. heel goed
maar 46. globaal wel accoord
47. erg goed, zal trachten, ze over te nemen
maar 48. theoretisch wel goed

49. in grote lijnen mee eens
50. goed, voor mij enthousiasmerend
51. heel belangrijk
52. ik heb uit eigen schoolervaring dezelfde inzichten als door
U geponeerd
- maar 53. qua idee prima
54. mee eens
- maar 55. ik onderschrijf die doelstellingen
56. volledig mee eens
- en 57. ik vind ze uitstekend
58. goed
- maar 59. moeten zeer zeker grote aandacht hebben
- maar 60. goed, maar wellicht té idealistisch
- en 61. eens met de doelstellingen
62. mee eens
63. uitstekend
- want 64. (oneens)
- maar 65. gezonde opvattingen
66. accoord
67. zinnige opvatting, vooral dat blijven lezen
68. -
69. -
70. mee eens
71. geheel accoord
72. volstrekt juist
73. juist!
- want 74. (oneens)
75. discutabel, niet altijd haalbaar
- maar 76. nastrevenswaard, niet direkt haalbaar
77. goed!
78. goed
- maar 79. wel goed
- maar 80. goed
- maar 81. goed
82. uitstekend
83. akk
84. onderschrijf deze
85. (mee eens) lit. uitgaande van teksten/van de tekst

- 86. volstrekt mee eens
- 87. goed
- want 88. (oneens)
- want 89. (oneens)
- 90. uit mijn hart gegrepen
- 91. goed
- 92. mee eens
- maar 93. goed
- en 94. goed
- 95. te idealistisch
- maar 96. erg aardig
- want 97. het zijn duidelijk niet de mijne
- want 98. sommige irreëel
- maar 99. ook historisch overzicht kan verlangd worden
- 100. uitstekend
- 101. mee eens
- 102. mee eens, ze moeten kennismaken met wat er is aan aanbod
- 103. mee eens

II.

Vraag 2: mee eens, en wel hierom/en bovendien:

- 5. ruim genoeg om velerlei nevenzaken in groter lesverband te brengen en duidelijk verantwoord uitgebracht
- 9. laten voldoende ruimte voor emotionele, fantasie en structuuraspecten
- 33. accoord, vooral wat betreft het streven leerlingen tot lezen te brengen na/naast de "voorgescreven" lijst
- 44. leesplezier moet belangrijke factor zijn
- 45. leesplezier voorop!
- 57. voor lezen kan eigenlijk niet genoeg belangstelling gewekt worden
- 61. daar m.i. de motivatie (t.a.v. literatuur/lezen) bij de lln. vergroot zal worden
- 94. vooral 't plezier in lezen belangrijk

Vraag 2: mee eens, maar.../mits...

- 1. mis behandeling van de grotere werken, roman, drama
- 3. mis het lezen van komplette werken, moet de leerling automatisch van het lezen van teksten overgaan op "grote" werken?

6. kritische functie benadrukken, levensbeschouwelijk aspect bij problemen bespreken
8. vrees dat het op eigen initiatief gaan lezen van boeken bij zeer weinigen bereikt kan worden (wier leven dan buitengewoon verrijkt kan worden)
17. vind nog steeds literatuurgeschiedenis nog niet weg te denken. De leerlingen weten ternauwernood iets, geef ze die informatie ook, dat kan alleen maar leiden tot dieper inzicht
27. theorie en praktijk zullen niet altijd parallel lopen
29. veel te vaag, er zouden richtlijnen aangegeven moeten worden, hoe men denkt deze doelstellingen te realiseren
32. daarentegen ben ik van mening dat men het begrip en inzicht in literatuur bij de leerling versterkt, door o.m. ook, weliswaar eenvoudige, achtergrondinformatie te verstrekken, waarbij ik dan bijv. denk aan lit. stromingen
37. vraag en antwoord zijn te algemeen
38. tikkeltje te idealistisch
39. mis het "zelf-doen" element (zelf (v.d. 11) 'n eigen waardeoordeel bijzonder waarden)
40. haalbaar??
41. 'blijven lezen' zeer idealistisch, de andere opvattingen zijn uitstekend
46. zelf wil ik uitdrukkelijk de vergroting van de mondigheid van de lezer/luisteraar genoemd zien
48. betwijfel (...) of dit praktisch bij alle leerlingen te verwezenlijken is, vooral omdat er veel leerlingen zijn die moeite hebben met het uiteten van een eigen mening
53. realisatie is tijdens de presentatie te zeer op het affectieve en te weinig op het cognitieve afgestemd geweest, met dien verstande, dat ik niet weet, hoe deze doelstellingen te realiseren zijn
55. ik hoop dat er zo nu en dan een leerling tussen zit, met wie ik deze doelstelling - een beetje - bereik
59. ik vind echter, dat met name voor vwo-leerlingen een (summer) chronologische overzicht niet mag ontbreken
60. wellicht te idealistisch
65. er zou echter wel ook aandacht besteed moeten worden aan het overzicht en het in dit kader zelfstandig lezen van lit. werken
76. niet direkt haalbaar
79. niet nieuw

- 80. niet nieuw
- 82. toetsing moeilijk
- 93. zeer veel tijd vergend
- 95. zeer idealistisch

III.

Vraag 2: oneens, vanwege:

- 10. erg ambitieus: zelfstandig gaan lezen en blijven lezen
- 43. in grote lijnen constateer ik dat de opvattingen voorbijgaan aan de belevingswereld van de leerlingen
- 64. heel hoog gegrepen
- 74. niet altijd haalbaar
- 75. discutabel, niet altijd haalbaar
- 88. persoonlijkheidsvorming komt te weinig uit de verf
- 89. niet helemaal haalbaar
- 97. mis aantal aspecten, te dogmatisch
- 98. sommige vind ik irreëel: m.i. is het ondenkbaar als leesonderwijsdoel te stellen dat lln. na school in hun vrije tijd ertoe gebracht moeten worden anderstalige literatuur te lezen en te bestuderen. Je mag al blij zijn als ze Nederlandse literatuur lezen
- 99. over de opvattingen kan men natuurlijk van mening verschillen, ook een historisch overzicht kan verlangd worden

Vraag 3. Wat vindt U van de opvattingen over de tekstkeuze?

mee eens	60
onder voorbehoud mee eens	16
nog geen mening	13
niet mee eens	11
niets ingevuld	3

1. De meest genoemde reden om het voorstel te steunen is het brede tekstaanbod (6).	
2. De meest genoemde reden om het voorstel niet te steunen is, dat het tekstaanbod te zeer door de docent wordt bepaald (7).	

Hieronder volgen de antwoorden.

Bij I staan de antwoorden waaruit blijkt of men de voorstellen ondersteunt.

Bij II, III, IV etc. volgen overige opmerkingen.

Woorden als 'mits', 'maar', 'en' etc. voor de uitspraken bij I verwijzen naar deze opmerkingen.

I.

Vraag 3 wat vindt U van de opvattingen over de tekstkeuze?

- | | |
|----------|--|
| | 1. kan ik wel onderschrijven |
| | 2. mee eens |
| want | 3. weinig nieuws |
| maar | 4. uitstekend |
| | 5. verfrissend en gevarieerd |
| mits ook | 6. goed door variatie |
| | 7. zeer gevarieerd |
| | 8. erg positief |
| mits ook | 9. juist |
| | 10. aantrekkelijk door veelsoortigheid |

11. accoord
12. accoord
13. juist
14. zo en niet anders kunnen de doelstellingen gerealiseerd
15. deels eens, deels oneens!
- want 16. mee eens
- maar 17. deze zijn te begrijpen
18. akkoord
19. veelvormigheid toe te juichen!
- maar 20. kan er helaas te weinig van zeggen
21. prima
22. juist
23. mis oudere literatuur
24. goed
25. het brede aanbod kan m.i. alleen maar meer bijdragen tot
de doelstellingen
26. mee eens
- maar 27. (vorm van censuur), maar wellicht is er in de praktijk
geen andere mogelijkheid
- maar 28. accoord
29. goed
30. nog geen oordeel!
31. oneens
32. volledig mee eens!
33. accoord
34. kan helaas pas beoordelen als ik ze alle heb doorgenomen
35. behandel zo dwars mogelijk teksten, geen eenzijdig thematisch
of literatir-theoretisch bepaalde keuze
36. goed omdat er veel variatie is
- maar 37. wil ik onderschrijven
38. in overeenstemming met mijn opvattingen
39. goed
40. goed
41. goed
42. is nog niet te overzien, wat de teksten betreft
- want 43. (oneens)
- want 44. (oneens)
45. goed

46. globaal accoord
47. dezelfde opvattingen
48. daarvoor zou ik de teksten moeten inzien
49. geen mening, teksten nog niet gelezen
50. goed en prettig, voor mij enthousiasmerend
51. sta ik achter
- want 52. uitstekend
- want 53. prima
54. niet mogelijk daar nu een antwoord op te geven
55. -
56. zeer persoonlijk, lijkt ook onvermijdelijk
- want 57. bevorderen het lezen
58. goed
- maar 59. goed
- maar 60. (mec eens)
61. volledig mee eens
62. kan er nog weinig van zeggen
63. uitstekend
64. -
- maar 65. spreken mij zeer aan
66. accoord
67. lijkt me juist
68. (oneens)
69. -
70. ?
71. geheel accoord
- want 72. zeer positief
73. kan ik nu nog niet beoordelen
74. is een van de vele
- want 75. ik zou het anders doen
- want 76. (oncens)
- want 77. (mee eens)
78. prima
79. in principe is breed wel goed
80. positief
81. mee eens
82. prima
- maar 83. altijd wel subjectief

- 84. accoord
- want 85. (oneens)
- 86. volstrekt mee eens
- 87. nu geen oordeel
- want 88. (oneens)
- want 89. (oneens)
- 90. uit mijn hart gegrepen
- want 91. akkoord
- 92. mee eens (hoewel inhoud reader nog onbekend)
- 93. mee eens
- 94. goed
- 95. goed
- 96. goed
- 97. wel goed
- 98. goed
- 99. er speelt natuurlijk een individuele visie in mee, maar
je hoeft je als leraar niet tot deze teksten te beperken
- 100. nog niet door mij te beoordelen
- 101. mee eens
- 102. voor zover doorgekeken juist
- 103. niet afwijzend, te weinig kunnen bekijken om daar een
goed oordeel over te vellen

II.

Vraag 3: mee eens, en wel hierom/en bovendien:

- 16. mee eens, daar uitbreiding volgens dit principe geen beperkingen kent
- 52. aangezien een zo breed mogelijk tekstkeuze-aanbod ook m.i. de meeste
nadelige aspecten van andere tekstkeuzes het best ondervangt, vind ik
dit uitstekend
- 53. het uitgangspunt van de persoonlijke beleving gekoppeld aan de lees-
ervaring en de aanwezige kennis van literatuur is prima
- 57. uiteenlopende teksten bevorderen het lezen, geven alle leerlingen wel
iets, wat hun aanspreekt
- 72. zo groot mogelijke afwisseling is m.i. zeer positief, 't blijft werk-
baar!
- 77. gemengde variërende teksten belangrijk
- 91. groot tekstaanbod en tempo belangrijk

III.

Vraag 3: mee eens, maar.../mits (ook) ...

3. herken (...) tekstboeken
4. ik vraag me af of er niet ook aandacht aan integrale romans en drama's geschonken moet worden. Ik doe dit wel
6. (mits ook) controversiële teksten, ook levensbeschouwelijk
9. ik hoop dat ook het poëtische aspect voldoende aandacht krijgt
14. zo en niet anders kunnen de doelstellingen gerealiseerd worden
17. er zijn ook andere mogelijkheden
20. negatieve oordeel over *Schuberts Unvollendete* onbillijk
27. dhr. Thijssen zegt, dat de docent teksten kiezen moet, die voor hem waarde hebben. Daardoor worden de lln. wel bepaalde teksten onthouden (een vorm van censuur), maar wellicht is er in de praktijk geen andere mogelijkheid
28. al zou het mij lief zijn dat mij een handreiking voor behandeling geboden werd
37. vraag en antwoord zijn te algemeen
59. moeten de leerlingen niet ook volledige romans en drama's kunnen lezen?
60. 'waardevolle teksten': moeilijk punt
65. oppassen evenwel voor te grote subjectiviteit
83. tekstkeuze is altijd wel subjectief, men zou een mogelijkheid moeten bieden om lln. vooraf een korte aanduiding van wat ze kunnen verwachten aan te geven

IV.

Vraag 3: oneens, vanwege:

23. ik mis oudere literatuur. Is die niet belangrijk genoeg om er meer aandacht aan te besteden, moeten wij ook grotere tot grote werken behandelen?
31. ik laat de tekstkeuze ook bepalen door de toevallige samenstelling en geaardheid van de klas die ik op een bepaald moment heb
43. deze tekstkeuze is een heel persoonlijke, gebaseerd op een visie. Ikzelf zou mijn keuze op heel andere criteria baseren
44. hoeft m.i. niet consequent voor 90% waardevol te zijn
68. keuze zeer bepaald door docent

75. ik zou het anders doen, ben bang, eigen leerservaring op de lln. als
alleenzaligmakend over te brengen
76. subjectief
85. moet er toch geen sprake zijn van een voor de leerlingen overzichtelijke
opbouw?
88. hopelijk is de keuze niet te zeer aan uzelf getoetst
89. erg subjectief voor docenten en voor leerlingen zeer zeker

Vraag 4. Wat vindt U van de ordening van de teksten?

mee eens	59
mee eens onder voorbehoud	8
nog geen mening	10
niet mee eens	23
niets ingevuld	4

1. De meest genoemde reden om het voorstel te ondersteunen is de voorgestelde afwisseling in het aanbod (10).	
2. De meest genoemde reden om het voorstel niet te ondersteunen is het ontbreken van een orderingsprincipe (13).	

Hieronder volgen de antwoorden.

Bij I staan de antwoorden waaruit blijkt of men de voorstellen ondersteunt.

Bij II, III, IV etc. volgen overige opmerkingen.

Woorden als 'mits', 'maar', 'en' etc. voor de uitspraken bij I verwijzen naar deze opmerkingen.

I.

Vraag 4: wat vindt U van de opvattingen over de ordening van de teksten?

maar	1. zie ook liever een willekeurige ordening
maar	2. volledig eens met de opvatting "variatie"
want	3. niet geheel de mijne
	4. mee eens
	5. zeer acceptabel
want	6. welke?
	7. zie eigenlijk weinig ordening
want	8. begrijp ik niet
	9. zo doe ik het zelf meestal ook
	10. je kunt er alle kanten mee op
maar	11. prima uitgangspunt
	12. acc

- 13. kan ik nog niet zo goed beoordelen
- 14. afwisseling als belangrijkste aspect beschouwen
- want 15. (mee eens)
- maar 16. (mee eens)
- maar 17. deze zijn te begrijpen
- 18. helemaal accoord
- 19. geen tijd, dat in de luttelc minuten te beoordelen
- 20. lijkt mij een redelijk voorstel
- 21. prima
- want 22. (oneens)
- want 23. niet goed!
- 24. goed
- 25. zeker in het begin goede houvast
- 26. geen bezwaar, want zelf kan men ook een eigen keuze maken
- mits 27. mee eens
- 28. accoord
- want, maar 29. goed
- 30. nog geen oordeel
- 31. is ook mijn praktijk
- 32. volledig mee eens
- want 33. (oneens)
- 34. zeer aanvaardbaar
- 35. ik prefereer een willekeurige ordening (eens met U)
- want 36. (oneens)
- maar 37. wil ik onderschrijven
- 38. in overeenstemming met mijn opvattingen
- want 39. (oneens)
- 40. mee eens
- 41. goed
- 42. accoord
- 43. de indeling is een verantwoorde
- want 44. (oneens)
- 45. weet ik niet
- maar 46. (oneens)
- 47. dezelfde opvattingen
- 48. -
- 49. teksten nog niet gelezen - geen mening
- 50. erg plezierig, voor mij zeer enthousiasmerend

	51. sta ik achter
	52. ook eens
omdat	53. (oneens)
	54. mee eens
maar	55. variatie biedt voordelen en nadelen
	56. aantrekkelijk door grote variatie
want	57. (mee eens)
maar	58. mee eens
	59. goed
	60. nog geen oordeel
	61. volledig mee eens
	62. kan er nog weinig van zeggen
	63. lijkt mij juist
	64. -
want	65. accoord
	66. accoord
	67. vind het moeilijk om hierop een antwoord te geven
	68. veel afwisseling belangrijk
	69. -
	70. goed
	71. geheel accoord
want	72. zeer positief
	73. kan ik nu nog niet beoordelen
	74. accoord
want	75. (oneens)
want	76. (oneens)
want	77. (mee eens)
	78. goed
	79. is ook een manier
want	80. minder goed
	81. mee eens
	82. accoord
	83. -
	84. accoord
want	85. (oneens)
	86. goed
	87. spreekt mij aan
	88. goed

- 89. oneens
- 90. goed
- want 91. goed
- 92. mee eens
- want 93. (oneens)
- want 94. mee eens
- 95. te vergaand om hier verder op in te gaan
- 96. kan geen kwaad
- 97. wel goed
- 98. goed
- 99. goed
- 100. ik verkies een willekeurige volgorde
- 101. niet overtuigend
- want 102. (mee eens)

II.

Vraag 4: mee eens, en wel hierom/bovendien:

- 15. gevarieerd, voor elk wat wils, zodoende levendig!
- 25. kan zeker in begin een goede houvast zijn ook wat moeilijkheidsgraad (opbouw ervan) betreft. Geeft mogelijkheid tot eigen keuze
- 29. want afwisselend
- 57. afwisseling houdt de interesse vast, geeft mogelijkheid verschillende punten te behandelen, zonder dat (men) aan schema, tijd, genre gebonden hoeft te zijn
- 65. willekeurige volgorde met grote afwisseling
- 72. zo groot mogelijke afwisseling is m.i. positief, 't blijft werkbaar!
- 77. gemengde variërende teksten belangrijk
- 91. er wordt niet van een vaste structuur uitgegaan
- 94. veelzijdigheid uiteraard belangrijk
- 102. afwisseling in teksten lijkt mij zeer belangrijk

Vraag 4: mee eens, maar.../mits...

- 1. zou voor mezelf toch wel bijhouden welke thema's, literaire begrippen, enz. ik behandel
- 2. zelf meer behoefte aan ordening met het oog op duidelijkheid
- 11. wil het echter wel in de praktijk uitproberen

16. zou voorstel voor sequentie bij kunnen
17. maar er zijn ook andere mogelijkheden
21. mits die ordening betreft: variatie in leeservaringen (kort, lang, tragisch, vrolijk, gedicht enz.)
29. misschien moet men zelf een ordening wat moeilijkheidsgraad betreft maken
34. maar gelukkig niet dwingend
37. vraag en antwoord zijn te algemeen
55. in de praktijk wellicht ook nadelen ("los zand")
58. grote hoeveelheid

IV.

Vraag 4: oneens, vanwege:

3. Thijssens opvattingen zijn niet geheel de mijne, ik orden liever naar genre/historische ordening
6. welke? nog niet duidelijk. Uit voordracht bleek dat rubricering niet zo gewenst is
8. deze vraag begrijp ik niet, daar ik uit uw uiteenzetting begrepen meen te hebben, dat de teksten in willekeurige volgorde aangeboden worden
10. je kunt er alle kanten mee op
11. er zijn nog andere mogelijkheden
22. maakt misschien op leerlingen een wat chaotische indruk door de veel(vuldig)heid
23. te veel hap-snap. Te weinig systematisch. Graag meer methodisch te werk gaan bij behandeling en verwerking van de verschillende aspecten
33. vind persoonlijk een zekere ordening naar themata (liefde, oorlog, milieu, e.d.) acceptabel
36. ik heb er zelf altijd moeite mee gehad dat mijn leraar vrij chaotisch te werk ging. Ergens zou ik graag wat meer houvast willen hebben
39. er zijn misschien nog meer ordeningen mogelijk (b.v. historisch enz.)
44. zou iets meer chronologisch moeten zijn; met afwisseling in lengte thema ben ik het wel eens
46. ik heb jarenlang ongeveer zo gewerkt - maar o.a. door gewoontes in andere talensecties toch meer chronologische ordening aangebracht

- 53. het zou beter zijn, denk ik, om de teksten zodanig te ordenen, dat
nieuwe teksten, deels dus, reeds oude punten bevestigen!
- 75. zeer subjectief, liever niet rubriceren
- 76. subjectief
- 80. minder goed; enige systematiek lijkt mij gewenst
- 85. moet er toch geen sprake zijn van 'n voor de leerlingen overzichtelijke
opbouw
- 93. zou de teksten liever anders geordend zien

Vraag 5. Wat vindt U van de opvattingen over de behandeling van de teksten (interpretatie en evaluatie)?

mee eens	59
onder voorbehoud mee eens	27
geen mening	4
niet mee eens	12
niets ingevuld	1

1. De meest genoemde redenen om het voorstel te steunen zijn:
- de leerlinggerichtheid (5);
- nieuwe mogelijkheden (4),
- redenen van motivationele aard (3).
2. De belangrijkste redenen om het voorstel niet te steunen zijn
- te hoog gegrepen (5);
- te docentgericht (5).

Hieronder volgen de antwoorden.

Bij I staan de antwoorden waaruit blijkt of men de voorstellen ondersteunt.

Bij II, III, IV etc. volgen overige opmerkingen.

Woorden als 'mits', 'maar', 'en' etc. voor de uitspraken bij I verwijzen naar deze opmerkingen.

I.

Vraag 5: wat vindt U van de opvattingen over de behandeling van de teksten? (interpretatie en evaluatie)

- | | |
|------|-------------------------|
| want | 1. vind ik goed |
| | 2. globaal mee eens |
| want | 3. lijkt mij onmogelijk |
| | 4. helemaal mee eens |
| maar | 5. volledig bevredigend |
| maar | 6. mee eens |

7. mee eens
- maar 8. prima
- maar 9. juist
10. je kunt er alle kanten mee op
- want 11. goede behandelwijze
12. werk zelf ook zo
13. kan ik wel mee eens zijn
14. gedegen methode. Zou ik graag ook zo gaan doen
15. nog geen oordeel mogelijk. Nog geen praktische ervaring ermee
16. komt met mijn visie overeen
17. ben daarmee eens
18. helemaal akkoord
19. prima, zeer goed
20. uitstekend!
21. prima
- maar 22. juist, met name oordeel van leerlingen
23. goed
24. goed
- want,maar 25. juist
- maar 26. hoofdzakelijk mee eens
- maar 27. mee eens
- maar 28. accoord
- maar 29. interpretatie goed, evaluatie was te beperkt
30. nog geen oordeel
31. komen overeen met eigen inzichten
- maar 32. mee eens
33. accoord
- omdat 34. accoord
35. interpretatie: → vooral niet uitvoerig, evaluatie zeer nuttig
36. goed
- want 37. (oneens)
38. te moeilijk, veelomvattend en ingewikkeld om in enkele woorden af te doen
39. heb weer nieuwe mogelijkheden gekregen
- omdat 40. (oneens)
41. goed

want	42. (oneens)
want	43. (oneens)
want	44. (oneens)
maar	45. (mee eens)
	46. globaal accoord
maar	47. goed
	48. goed
want	49. mee eens
	50. voor mij <u>anregend</u>
	51. voorzichtig te werk gaan om bep. lln. t.o. docent en mede- lln. niet monddood te maken
	52. vereist "umdenken", maar is noodzakelijk
mits	53. <u>anregend</u> !
	54. lijkt mij het proberen waard
	55. onderschrijf de gedebiteerde opvattingen hieromtrent
	56. werk reeds m.o.m. in die richting, wil dat graag verder uitbouwen
want	57. spreekt erg aan
maar	58. uitstekend
maar	59. goed
	60. nog geen oordeel
	61. volledig eens
want/maar	62. volledig eens
	63. prima
want	64. (oneens)
maar	65. bieden perspectief
	66. acc.
	67. geen mening, moet het eerst in de praktijk proberen
	68. interpreteren primair stellen
	69. voor de leerlingen zeker meer aansprekend dan vroegere benadering
	70. goed
	71. geheel accoord
	72. de juiste methode, hoewel niet de makkelijkste
	73. was in die richting al bezig en heb vanmiddag veel opgestoken
want	74. (oneens)
maar	75. in principe uitstekend
maar	76. nastrevenswaard

- 77. graag nog wat meer informatie over manieren van interpreteren
- 78. evalueren van waardering v.h. werk door de leerling is niet goed uit de verf gekomen
- 79. prima
- 80. goed
- 81. uitstekend
- 82. spreekt zeer aan
- maar 83. (mee eens)
- 84. lijken mij juist
- 85. accoord
- 86. goed
- 87. goed
- maar 88. tekst moet inderdaad centraal staan
- 89. goed
- 90. mee eens
- 91. goed
- 92. mee eens
- 93. goed idee
- 94. onderwijs geven ja, interpretatie overlaten aan de leerling
- want 95. (oneens)
- want 96. (oneens)
- want 97. (oneens)
- 98. goed
- 99. goed
- 100. prima
- 101. mee eens
- maar 102. in principe juist
- want 103. (oneens)

II.

Vraag 5: mee eens, en wel hierom/bovendien:

- 1. volgorde: interpr. 11. → interpr. docent vind ik goed
- 11. goede behandelwijze. Eerst leerlingen daarna docent
- 25. juist omdat je je beperkt tot een onderdeel
- 34. accoord: daar de interpretatie zo annex is met de tekst
- 49. ben het hier mee eens, want al te diep op een tekst ingaan veroorzaakt in veel gevallen demotivatie

57. leerlingen behoren hun eigen mening over teksten te kunnen geven, met motivatie. De manier, zoals deze ons voorgeschilderd werd, spreekt mij erg aan
62. de grote moeilijkheid is vaak hoe krijg ik leerlingen zo gemotiveerd, dat ze zich echt met lit. teksten bezighouden? hoe overwin ik de vooringenomenheid "literatuur is toch niks voor mij?"

III.

Vraag 5 mee eens, maar .../mits ...

5. m.i. zit deze nog wel binnen de close-reading traditie¹
6. eigen smaak en waardeoordeel niet te zeer alleenzalmakend voorstellen
8. vraag (...) me af of de doorsneeleerling (16-18 jaar) hiertoe in staat is
9. wat ik een beetje mis is aandacht voor anderssoortige activiteiten binnen lit. dan de taalvaardige. Ik denk aan mogelijkheden met mime, comb met handvaardigheid, etc. Vooral gelet op ll. die minder taalvaardig zijn, maar wel op non-verbale wijze kunnen laten zien, dat ze veel met een tekst kunnen doen
22. hoewel ik achteraf inbedden in tijd of genre of schrijver zeer zinvol vind
25. hoewel ik me voor kan stellen dat je aan 't eind van interpretatie en evaluatie wijst op kenmerken van een bepaalde stroming
26. ik geef zelf van tevorens reeds enkele aspecten, zodat de ll.n. niet zelf hoeven aan te modderen en met meer plezier lezen
27. denk (...) dat theorie en praktijk niet altijd parallel lopen
28. graag handreiking voor behandeling
29. opmerkingen over evaluatie waren te beperkt. Vooral het aspect beoordeling werd nauwelijks besproken en blijft m.i. zeer moeilijk
32. daarentegen ben ik van mening dat men het begrip en inzicht in literatuur bij de leerling versterkt, door o.m. ook, weliswaar eenvoudige, achtergrondinformatie te verstrekken, waarbij ik dan bijv. denk aan lit. stromingen
45. het moeilijkste punt - hoe doe ik iets met een boeiende tekst - ben ik afhankelijk van de leerlingen of dring ik hun mijn mening op? Hoe, met welke vragen krijg ik de leerling aan het werk. Toch niet alleen over de inhoud¹ Graag zag ik een lijst met mogelijke vragen

- bij een werk zoals a) een open eind, b) interview met bepaalde figuren,
c) sympathie voor een figuur, d) hoe wordt de spanning opgebouwd,
e) waar zie je grote contrasten
47. ik zie niet, hoe ik ze op 4 en 5 havo kan verwezenlijken
53. zou overgenomen kunnen worden, indien genoeg leeservaring aanwezig is
bij betreffende docent
58. niet in iedere klas haalbaar
59. moeilijk
62. de grote moeilijkheid is vaak: Hoe krijg ik leerlingen zo gemotiveerd
dat ze zich echt met lit. teksten bezighouden? Hoe overwin ik de voor-
ingenomenheid: "literatuur is toch niks voor mij?"
65. ik ben bang voor vrijblijvend geleuter als het niet erg strak in de
hand gehouden wordt!
75. heb toch behoefte aan zeer precies omschreven opdrachten bij een door
de lln. te lezen tekst
76. niet direkt haalbaar
83. veel plaats inruimen voor inbreng van leerlingen in die zin dat zij
zelf actief zijn om met lit. om te gaan
88. tekst moet inderdaad centraal staan, maar alles eromheen hoort er
ook bij
102. ben bang, dat in praktijk de interpretatie van de docent als leidraad
wordt gezien. Ik hoop dat de leerlingen enthousiast gemaakt kunnen
worden voor literatuur

IV.

Vraag 5: oneens, vanwege:

3. het lijkt mij onmogelijk in de aangegeven tijd zoveel teksten te
lezen, bespreken, interpreteren en evalueren
37. ondanks alles te docent-gericht, in tegenstelling tot de uitgangspunten
40. vind ik wel goed voor mensen met grote levenservaring en leeservaring.
Lijkt mij voor leerl. in de praktijk erg moeilijk
42. meer rekening houden met peil v. leerlingen, wat je zelf mooi vindt,
kan iemand per se niet mooi vinden en kan dit soms niet onder woorden
brengen
43. voor mijn gevoel reiken die opvattingen te ver, zijn ze voor mijn
gevoel te hoog gegrepen

- 44. af en toe ietwat pretentief (b.v. bij vragen naar schriftelijke recensie door de leerlingen)
- 64. op havo niet haalbaar
- 74. zeer persoonlijk
- 95. te moeilijk en te ver-gaand voor de leerlingen. Naar mijn mening gaat u meer v. Uzelf uit en te weinig v/d leerlingen
- 96. de manier van behandeling zoals u die voorstelt lijkt mij te zeer uit-gaan van de leraar en te weinig rekening houdend met de eigen beleving van de leerling
- 97. mis aantal aspecten, te dogmatisch
- 103. volgens mij ligt het niet zo simpel. De werking van literatuur op lln. is vaak niet zo positief, hoe boks je daar tegenop?

Vraag 6. Wat vindt U van de opvattingen over de toetsing?

mee eens	38
mee eens onder voorbehoud	5
nog geen mening	3
niet mee eens	48
niet mee eens onder voorbehoud	5
niets ingevuld	6
geen ervaring in de bovenbouw	1
onduidelijk antwoord	2

1. De meest genoemde reden om het voorstel te ondersteunen is dat men zo meer of beter inzicht krijgt in de voorde- ringen (2).
2. De meest genoemde redenen om het voorstel niet te onder- steunen zijn:
- te subjectief (6);
- te vaag (15).

Hieronder volgen de antwoorden.

Bij I staan de antwoorden waaruit blijkt of men de voorstellen ondersteunt.

Bij II, III, IV etc. volgen overige opmerkingen.

Woorden als 'mits', 'maar', 'en' etc. voor de uitspraken bij I verwijzen naar deze opmerkingen.

I.

Vraag 6 wat vindt u van de opvattingen over de toetsing?

1. wat summier. Ik zou dit schr. en mond. toetsen
2. eigen "lijst" blijft belangrijk m.i.
3. te mager
4. helemaal mee eens

5. zeer acceptabel
6. moet zo objectief en vergelijkbaar mogelijk zijn
- want 7. (oneens)
- daar 8. (oneens)
- want 9. (oneens)
10. sluit aan bij doelstelling
11. op zich aantrekkelijk, n.a.v. praktijkervaring nader te bepalen
12. uitgangspunt is goed. Zie nog niet hoe dat te verwezenlijken is
13. kan ik nog niet zo goed mee uit de voeten
- want 14. mondelinge toetsing blijft m.i. noodzakelijk
- maar 15. terecht
- maar 16. geen SO: acceptabel
17. te summier
18. helemaal akkoord
19. akkoord
20. uitstekend, een logisch gevolg van 5
21. zwakjes, gezien onderwijspraktijk
22. zouden in de praktijk getoetst moeten worden
- want 23. (oneens)
24. goed
25. geen ervaring in de bovenbouw
26. -
- want 27. zeer moeilijke
- maar 28. (mee eens)
29. werd nauwelijks besproken en blijft m.i. zeer moeilijk
30. -
31. voor een gedeelte nieuw voor mij, ga het uitproberen
32. er moet inderdaad een andere vorm van toetsing van literatuur ingevoerd worden
- maar 33. wil hieraan minder zware consequenties verbinden
34. onttrekt zich aan mijn beoordeling
35. toetsing van lit. een onding, noodzakelijk kwaad
36. prima
- want 37. (oneens)
38. -
39. heb weer nieuwe mogelijkheden gekregen

- want 40. (oneens)
41. goed
42. -
- want 43. te eenzijdige vorm van toetsing
- want 44. wil eerst praktijk afwachten
45. voor mij is een mondeling lit. tentamen niet zo nodig. Als op een andere manier een toets gegeven kan worden, vind ik dat ook goed
46. wij toetsen schriftelijk (...) mond.
47. goed, maar hoe is het met de beoordeling (punt)?
- maar 48. goed
- want 49. te subjectief
- maar 50. prima
51. zou ik eerst moeten proberen
52. vaag en 't magerst uitgewerkt. Mijn eigen ervaring zal me hopelijk helpen
53. redelijk vrijblijvend, maar volstrekt wel realiseerbaar
- mits 54. prima
55. weinig "schools", maar aantrekkelijk
- maar 56. i.v.m. huidige onvrede op dit terrein (...) graag proberen
57. enige toetsing moet er zijn. Afspraken over aantal, mening moeten voor de leerlingen vaststaan
58. goed
59. -
60. te summier
- maar 61. in beginsel goed
62. te oppervlakkig, stuit misschien op praktische moeilijkheden
63. daarover moet ik nog eens nadenken
- maar 64. mij best
- maar 65. theoretisch helemaal mee eens
66. acc
67. lijkt me prima
68. zeer subjectief
69. lijkt me zeer goed
70. lijkt me beter dan één mond. tentamen, waarvan alles afh.
- want 71. voor havo onbruikbaar
72. goed aan de hand van een onbekende tekst erachter proberen te komen 'hoe ver' de leerlingen zijn

en	73. uw opvatting een zeer sterk punt in de bespreking
	74. ongeschikt voor havo
want	75. (oneens)
want	76. (oneens)
want	77. moeilijk, vind het een hele verantwoording
omdat	78. (oneens)
	79. goed, niet als vervanging van SO
	80. -
want	81. (oneens)
want	82. (oneens)
maar	83. akkoord
	84. accoord
	85. waardering + motivering vormen de belangrijkste aspecten
	86. geheel mee eens
	87. spreekt mij wel aan
	88. is nog niet genoeg uit de verf gekomen
	89. volkomen accoord
want	90. goed
	91. akkoord, toetsing is <u>absoluut</u> geen doel op zich
	92. <u>kan/mag</u> je toetsen? (verschillen in milieu, karakter, belangstelling, intelligentie, etc.)
want	93. (oneens)
want	94. (oneens)
want	95. (oneens)
omdat	96. lijkt mij moeilijk re realiseren
	97. goed
	98. goed
maar	99. (mee eens)
	100. moet tot de mogelijkheden behoren
maar	101. gedeeltelijk eens
	102. goed, maar razend moeilijk
mits	103. zou (...) goede toetsing kunnen zijn

Vraag 6: mee eens, en wel hierom/en bovendien:

28. een duidelijker = systematischer behandeling van het werk zou kunnen leiden tot een ook voor de leerling duidelijkere toetsing. Juist bij de toetsing willen deze weten waar zij aan toe zijn
73. ik vond uw opvatting een zeer sterk punt in de bespreking zou zelfs nog verder willen gaan en lln. beoordelen op hun inbreng tijdens de lessen (met opoffering van de zgn. objectiviteit). Het willen meedenken en meepraten wordt nauwelijks "beloond", misschien wel gewaardeerd
90. biedt voldoende inzicht in de "literaire vorderingen" van de leerling
97. maakt het belachelijke mondelinge examen overbodig

Vraag 6: eens, maar .../mits ...

14. schriftelijke toetsing zal in de praktijk neerkomen op "overleg tussen de ll", eigen mening wijkt voor de "beter klinkende" mening van een ander
15. ik krijg er dan wel een probleem bij: het mondeling SO werd aan onze school nl. inhoudelijk bepaald door literatuur
16. geen SO: - acceptabel, maar tijdrovend en misschien ongelijkheid in de hand werkend
27. de vorm van toetsing die dhr. Thijssen voorstelt lijkt mij een zeer moeilijke. Het zoeken van een geschikte tekst, het formuleren van geschikte vragen, het beoordelen van de gegeven antwoorden
28. probleem van de waardering van de gemaakte toets
33. ik wil hiervan bev. deel/onderdeel van bepaald schoolonderzoek/rapport-cijfer maken
44. vraag mij af, of er veel uit zal komen aan beoordelingen en recensies door de leerlingen
47. de manier goed, maar hoe is het met de beoordeling (punt)?
48. opvattingen over de toetsing zijn goed, alleen zou ik wel willen zien dat ook eigen meningen cq interpretaties positief kunnen worden beoordeeld. Daarmee wil ik zeggen, dat dus niet altijd de ideeën, die de docent heeft overgebracht in de interpretatie moeten terugkeren
50. voor mij nog wel moeilijk om toe te passen
54. (mits) blijkt dat lln. daardoor blijven lezen en in staat zijn hun interpretatie te geven
56. i.v.m. huidige onvrede op dit terrein wil ik zo'n soort toetsing graag

eens proberen, wil overigens wel ruimte laten voor toetsing (mondeling) van persoonlijke lit. lijsten

- 60. te summier
- 61. in beginsel goed, al zal dit in de praktijk m.i. moeilijkheden opleveren (m.i. zijn vooral de 11 en 4 havo niet in staat zelfstandig vragen betreffende een tekst met het oog op interpretatie te beantwoorden)
- 64. mij best, maar dan moet je dat niet met een cijfer opnemen in het schoolonderzoek
- 65. praktisch zie ik problemen met name t.a.v. normering en waardering
- 77. moeilijk, ik vind het een hele verantwoording om dat "goed" interpreteren kunnen te toetsen
- 83. alleen: moet aan één school de toetsingsnorm niet bij alle kollega's hetzelfde zijn?
- 99. zou misschien mogelijk zijn, toch duidelijker omschreven normen te geven en eisen op te stellen
- 101. moet worden aangevuld i.v.m. mogelijkheid tot cijfergeving
- 103. als de 11. inderdaad de nodige bagage meekrijgen, zodat ze zelf teksten kunnen interpreteren en beoordelen, zou dit een goede toetsing kunnen zijn

III.

Vraag 6: oneens, vanwege:

- 7. toetsing wordt zo wel erg subjectief
- 8. vind ik te ideaal, daar ik vrees dat de meeste leerlingen niet in staat zullen zijn om zelfstandig een tot dan toe ongelezen tekst te interpreteren
- 9. laat te weinig ruimte voor leerlingen die puur mond. taalvaardig zijn
- 23. moeilijk en vaag. Moeilijk door het weinig methodische van de literatuurophbouw
- 37. te fragmentarisch
- 40. vind ik wel goed voor mensen met grote levenservaring en leeservaring
- 43. andere aspecten zoals pure ijver, komen daarbij nauwelijks aan bod, hetgeen vooral de van inzicht gespeende leerling onrecht aandoet
- 49. een dergelijke manier van toetsen lijkt mij erg moeilijk vooral wat betreft het geven van een cijfer. Te subjectief

71. werkzaam aan een school voor havo onbruikbaar, leerlingen verlangen duidelijke (en dus leerbare) toetsingsmethode
74. zeker ongeschikt voor havo
75. zal tot grote teleurstellingen leiden, door gebrek aan schriftelijke formuleringskracht bij de zwakke lln.
76. goed in enkele situatie, in het algemeen erg vaag
78. hoe kun je op een zinnige manier de leerling een cijfer geven voor diens waardering v.h. werk?
81. toetsing discutabel, te subjectief, niet controleerbaar door (mede) leerling(en) te fragmentarisch
82. ik vraag mij af of de leerlingen bij de behandeling van de teksten, die niet getoetst worden, voldoende gemotiveerd zullen zijn
93. liever toetsing op eind van cursus
94. heel moeilijk, zeker naar opvattingen over de inhoud
95. moeilijk te realiseren
96. de manier van toetsing lijkt mij moeilijk te realiseren in die zin dat het vertalen naar cijfers (helaas nog steeds een "must" bij het eindexamen) erg moeilijk en vaak subjectief zal zijn



onderwijsbureau

vereniging ons middelbaar onderwijs tilburg

EVALUATIEFORMULIER STUDIEDAG DUIITS d.d. 25 mei 1982

1. Was het zinvol om op deze studiedag aandacht te besteden aan de doelstellingen voor lees- en literatuuronderwijs?

het was weinig
zinvol

1 2 3 4 5
(3) (1) (3) (21) (85)

het was zeer
zinvol

2. Vond u de uiteenzetting van de heer Thijssen duidelijk?

onduidelijk

1 2 3 4 5
(1) (1) (8) (31) (71)

zeer duidelijk

3. Heeft de uiteenzetting van dhr. Thijssen u beter inzicht verschaft in de doelstellingen van lees- en literatuuronderwijs?

ik heb weinig
nieuws geleerd

1 2 3 4 5
(8) (9) (25) (51) (20)

ik heb veel
nieuws geleerd

4. Vond u de groepsdiscussie zinvol?

weinig zinvol

1 2 3 4 5

zeer zinvol

(heeft niet plaatsgevonden)

5. Acht u datgene wat vandaag op deze studiedag gepresenteerd werd direct bruikbaar voor uw leespraktijk?

weinig bruikbaar

1 2 3 4 5
(3) (5) (26) (36) (39)

zeer bruikbaar

6. Wat hebt u het meest gewaardeerd?

- direct bruikbare informatie (23)
- de heldere uiteenzetting en geweldige hoeveelheid materiaal (15)
- dat ik met nieuwe inzichten in contact kom (1)
- dat een praktijkman ons motiveert (8)
- uiteenzetting van dhr. Thijssen: wat en hoe hij aan literatuur doet (8)
- mogelijkheid bij te tanken (1)
- enthousiasme van dhr. Thijssen (4)
- leesonderwijs onderbouw (3)
- beschikbaar gestelde teksten en goed verzorgde lunch (1)
- het bezig zijn met theorie van het onderwijs (1)
- nieuwe impulsen (1)
- Thijssen biedt zoveel in één keer, gebruiken in de les nog niet direct nodig, beide onderdelen (3)
- duidelijke praktische gerichtheid van de onderwerpen (1)
- opdoen van ideeën voor je eigen lessen (2)
- de tekstbundels (3)
- duidelijke visie op literatuuronderwijs (4)
- dat in de onderwijswereld toch een brok dynamiek, bezieling aanwezig is, die helaas voor de buitenwereld niet zichtbaar wordt (1)
- de geboden gelegenheid tot (na)scholing (1)
- contact met collega's (6)
- het geheel (6)

Bijlage 3 De tekstordening

- 3.1. Geordende keuze van teksten uit: M. Thijssen. *Lezen in de onderbouw voor het vak Duits*, Nijmegen en Tilburg 1982
- 3.2. Geordende keuze van teksten uit: M. Thijssen, *Teksten voor het literatuuronderwijs Duits in de bovenbouw HAVO-VWO, I, II, III, IV*, Nijmegen en Tilburg 1982

Opmerking:

Bij de tekstbundels behoren ook 2 handleidingen:

M. Thijssen. *Handleiding bij het lezen in de onderbouw voor het vak Duits*. Nijmegen en Tilburg 1982;

M. Thijssen. *Handleiding bij teksten voor het literatuuronderwijs Duits in de bovenbouw HAVO-VWO*, Nijmegen en Tilburg.

Deze handleidingen bevatten een korte beschrijving van de inhoud van de teksten en voor de meeste teksten ook interpretaties en waarderingen van studenten en docenten. De onderbouwteksten zijn voor een groot deel ook voorzien van reacties van leerlingen.

3.1. <u>Lezen in de onderbouw voor het vak Duits</u>	In het tekst- boek op pag.:	Genre
Wendt, M., <i>Vater im Baum</i> , in: Am Montag fangt die Woche an, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1973, p. 294	2	kpr*
Ekker, E.A., <i>Fernsehmärchen Nr. 2</i> , in: Am Montag fangt die Woche an, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1973, p. 192	3	kpr
Mal, M., <i>Ich</i> , in: Das achte Weltwunder, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1979, p. 320	4	ly
Schofer, S., <i>Wenn ich einen Wunsch frei hatte ...</i> , in: Das achte Weltwunder, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1979, p. 328	5	ly
Nostlinger, C., <i>Mein Vater</i> , in: Am Montag fangt die Woche an, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1973, p. 115	6	ly
Nostlinger, C., <i>Meine Mutter</i> , in: Am Montag fangt die Woche an, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1973, p. 152	6	ly
Nostlinger, C., <i>Die Liebe zu mir</i> , in: Am Montag fangt die Woche an, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1973, p. 61	7	ly
Wohlgemuth, H., <i>Bombenteppich</i> , in: Am Montag fangt die Woche an, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1973, p. 47	7	ly
Juritz, H.F., <i>Über Leben</i> , in: Das achte Weltwunder, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1979, p. 248	8	ly
Frohlich, R., <i>Oma Kunz erzählt ein Wunder</i> , in: Das achte Weltwunder, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1979, p. 310-311	9	kpr
Schnurre, W., <i>Vierzig persische Pfersiche</i> , in: Am Montag fangt die Woche an, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1973, p. 15	10	ly
Schweigert, A., <i>Und so weiter</i> , in: Am Montag fängt die Woche an, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1979, p. 18	10	ly
Krenzer, I., <i>An den Strand gespült</i> , in: Menschen-geschichten, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1975, p. 242-243	11	lpr
*) kpr = korte proza-tekst (+ 1 bladzijde) lpr = langere proza-tekst (langer dan 1 bladzijde) ly = lyriek		

	In het tekst- boek op pag.:	Genre:
Kusz, F., <i>Hitparade</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 114	12	ly
Thenior, R., <i>Durchblick</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 123	12	ly
Fried, E., <i>Sprachgebrauch der Erwachsenen</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 122	13	ly
Ludwig, V., <i>Zwei Drittel aller Leute</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 126	13	ly
Taschau, H., <i>Zur Diskussion</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 127	14	ly
Astel, A., <i>Ausweglos</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 133	14	ly
Taschau, H., <i>Wir haben ...</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 132	14	ly
Astel, A., <i>Irgendwie ganz schön</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Höhler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 64	14	ly
Schwitters, K., <i>Die Fabel vom guten Menschen</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Höhler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1980, p. 64	15	kpr
Borchert, W., <i>Nachts schlafen die Ratten doch</i> , in: Erzählte Zeit, Durzak, M. (Hrsg.), Philipp Reclam, Stuttgart 1980, p. 69-72	16-17	lpr
Krischker, G.C., <i>Mein Vater</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 22	18	ly
Jandl, E., <i>my own song</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 34	18	ly
Laux, B., <i>Altersweisheit</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 21	19	ly
Weissenborn, T., <i>Deutscher Humor</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 46	19	ly

	In het tekst- boek op pag.	Genre
Bolte, K., <i>Mein Bruder Nikolas</i> , in <i>Menschen- geschichten</i> , Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1975, p. 303	20-22	lpr
Erhardt, V., <i>Auf und ab</i> , in: <i>Tagtaglich</i> , Fuhr- mann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 78	23	ly
Frank, E., <i>Mensch, Mädchen</i> , in <i>Tagtaglich</i> , Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 79	23	ly
Haucke, U., <i>Lob oder Tadel - das ist hier die Frage</i> , in: <i>Papa - Charly hat gesagt ...</i> , Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1980, p. 100-105	24-26	ly
Tucholsky, K., <i>Der Floh</i> , in: <i>111 einseitige Geschichten</i> , Hohler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 73	27	kpr
Wendt, I., <i>Plum & Co.</i> , in: <i>Das achte Weltwunder</i> , Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1979, p. 278	28	ly
Frohlich, R., <i>Frage</i> , in: <i>Das achte Weltwunder</i> , Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1979, p. 279	29	ly
Manz, H., <i>Wunder des Alltags</i> , in: <i>Das achte Weltwunder</i> , Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1979, p. 31	30	ly
Schweigert, A., <i>Faulpelzlied</i> , in: <i>Das achte Weltwunder</i> , Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1979, p. 19	31	ly
Glatz, H., <i>Geschichte von Herrn M.</i> , in: <i>Das achte Weltwunder</i> , Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1979, p. 158	32	ly
Schnitz, M., <i>Lugengeschichte von einem Spazier- gang</i> , in: <i>Das achte Weltwunder</i> , Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1979, p. 158	33	kpr
Fischbach, W., <i>Liebe</i> , in: <i>Das achte Weltwunder</i> , Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1979, p. 125	34	ly
Heese, D. van, <i>Der Hauptgewinn</i> , in: <i>Spinnen- musik</i> , Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1979, p. 259-260	35	lpr
Zwerenz, G., <i>Nicht alles gefallen lassen ...</i> , in: <i>Grundkurs Deutsch 2</i> , Leiner, F., Zerlin, D. (Hrsg.), Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1979, p. 94-95	36-37	lpr

	In het tekst- boek op pag.:	Genre:
Bichsel, P., <i>Wege zum Fleiß</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Hohler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 86	38	kpr
Brecht, B., <i>Das Wiedersehen</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Hohler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 110	39	kpr
Brecht, B., <i>Herr Keuner und die Zeichnung seiner Nichte</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Hohler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 42	39	kpr
Brecht, B., <i>Der unentbehrliche Beamte</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Hohler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 19	39	kpr
Fienhold, W.G., <i>Morgen ist ein anderer Tag</i> , in: Spinnermusik, Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1979, p. 177-178	40-41	lpr
Spinner, K.H., <i>Ihr und Ich</i> , in: Praxis Deutsch, Sonderheft '81, Friedrich Verlag, Seelze, p. 73-80	44-51	ge- dich- ten maken
Heidinger, H., <i>Zwischenbericht</i> , in: Das achte Weltwunder, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz Verlag, Weinheim und Basel, p. 276-280	52-54	kpr
Bulla, H.G., <i>Stau</i> , in: Science Fiction Story Reader 9, Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1977, p. 95	55	kpr
Unbehaun, J., <i>Stundenplan</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 39	56	ly
Martin, H., <i>Klassen-Lehre</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 36	56	ly
Weiß, M., <i>Protokoll einer Unterrichtsstunde</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 36	57	ly
Heidenreich, G., <i>Die Reden</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1976, p. 120	57	ly
Wassertheurer, G., <i>Monster</i> , in: Spinnermusik, Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1979, p. 267-268	58	lpr
Widmer, U., <i>Papst!</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Hohler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 65	59	kpr

	In het tekst- boek op pag.:	Genre:
Schnurre, W., <i>Die schwierige Position Gottes</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Hohler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 61	59	kpr
Wenzel, W., <i>Werkstatt Lyrik, Lyrik - Werkstatt</i> , in: Praxis Deutsch, Sonderheft '81, Friedrich Verlag, Seelze 1981, p. 45-50	60-65	ge- dich- ten maken
Fromholz, R., <i>Wolfdietrich Schnurre: Jenß war mein Freund</i> , in: Praxis Deutsch 39, Friedrich Verlag, Seelze 1980, p. 19-24	66-71	lpr
Ganter, B., <i>Anke</i> , in: Spinnenmusik, Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1979, p. 33-37	72-74	kpr
Ladiges, W., <i>Perihan (?)</i>	75-77	lpr
Walter, O.F., <i>Corn Flakes</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Hohler, F. (Hrsg.) Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 41	78	kpr
Fienhold, W.G., <i>Unz zew</i> , in: Spinnenmusik, Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1979, p. 103-104	79-80	lpr
Kilian, S., Stiller, G., <i>Nach mir die Sintflut</i> , in: Nein - Buch für Kinder, (?), 1972(?)	81-82	kpr
Schnurre, W., <i>Ein Fall für Herrn Schmidt</i> , in: Modelle, Geißler, R. (Hrsg.), R. Oldenburg Verlag, München 1968, p. 27-34	83-87	lpr
Borchert, W., <i>Lesebuchgeschichte</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Hohler, F. (Hrsg.), Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 8	88	kpr
Traven, B., <i>Der Wachtposten</i> , in: Abenteuergeschichten, Diogenes Verlag, Zürich 1971, p. 142-143	93-94	lpr
Hauser, E., <i>Wie du auf die Welt kamst</i> , in: Das achte Weltwunder, Gelberg, H.J. (Hrsg.), Beltz & Gelberg, Weinheim und Basel 1979, p. 281-284	95-98	lpr
Rinser, L., <i>Die rote Katze</i> , in: Erzählte Zeit, Durzak, M. (Hrsg.), Philipp Reclam, Stuttgart 1980, p. 83-91	103-106	kpr
Dolezal, J., <i>Geisterfahrer</i> , in: Spinnenmusik, Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1979, p. 173-176	107-108	lpr
Bichsel, P., <i>Der Mann mit dem Gedächtnis</i> , in: Literatur und Interaktion, Schurf, B., Heinze, B. (Hrsg.), Frankonius Verlag, Limburg 1978, p. 139-142	109-110	lpr

	In het tekst- boek op pag.:	Genre:
Kutsch, A., <i>Wir wollen es uns richtig schön machen</i> , in: Die Stunden mit dir, Pestum, J. (Hrsg.), Arena Verlag, Würzburg 1981, p. 8-15	117-121	lpr
Heine, E.W., <i>Schuberts Unvollendete</i> , in: Die Rache der Kälber und andere makabre Geschichten, Deutscher Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1981, p. 46-52	122-129	lpr
Degener, V.W., <i>Okay, geht niemand etwas an</i> , in: Die Stunden mit dir, Pestum, J. (Hrsg.), Arena Verlag, Würzburg 1981, p. 90-98	130-134	lpr
Bottländer, R., <i>Die Entscheidung</i> , in: Wissen sie, was sie tun? Georg Bitter Verlag, Recklinghausen 1979, p. 74-85	135-141	lpr
Kluge, H., <i>Kopfgeld</i> , in: Science Fiction Story Reader 9, Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1978, p. 92-94	142-143	kpr
Bottländer, R., <i>Als Bettina Rauschgift nahm</i> , in: Wissen sie, was sie tun?, Georg Bitter Verlag, Recklinghausen 1979, p. 42-51	144-149	lpr
Andresen, T., <i>Bommi ist tot und Tim hat Geburtstag</i> , in: Das Krimi-Kabinett, Martin, H.J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1980, p. 146-159	150-157	lpr
Götze, M., Seemann, H., <i>Derdreck</i> , in: Kaputt-Klimbim, Nr. 6, Biehler, M., Condor Print, Frankfurt a/M 1979, p. 46-50	159-163	strip
Poth, C., <i>Was machst Du eigentlich die ganze Zeit?</i> , in: Elternalltag, Fischer Taschenbuch Verlag 1979, p. 193-209	164-181	strip

3.2. Teksten voor het literatuuronderwijs Duits in de bovenbouw HAVO-VWO

	Tekstboek	blz.	HAVO	VWO
<u>I. Populaire literatuur</u>				
Matthiessen, H., <i>Verschlungene Pfade</i> , in: Heyne Jahresband 1981, Heyne Verlag, München 1979, p. 401-460	II	213-245	4	4
In plaats van Matthiessen kan men ook een roman van Konsalik nemen.				
<u>Zie informatie over Konsalik die ook bruikbaar is voor de behandeling van H. Matthiessen:</u>				
Thijssen, M., <i>Hoe betrek ik mijn leerlingen actief bij de behandeling van een literaire tekst?</i> , in: Levende Talen (1980), nr. 348, p.54-60 en nr. 350, p. 229-233, en in:				
Thijssen, M., <i>Populaire Leessmaken I</i> , Nijmegen 1981, p. 1-9 (Verkrijgbaar: Dictatencentrale K.U.N.)	III	79-88		
<u>II. Science Fiction</u>				
Pukallus, S., <i>Schatten</i> , in: Science Fiction Reader 9, Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1978, p. 121-124	III	289-294	5	5
Kaschnitz, M.L., <i>Hiroshima</i> , in: Gedichte interpretieren, Hermann, M. (Hrsg.), Ferdinand Schönigh Verlag 1978, p. 59	III	295	5	5
Watzke, O., Friedrichs, R., <i>Marie Luise Kaschnitz: Hiroshima</i> , in: Umgang mit Texten in der Sekundarstufe I, Paul List Verlag, München 1975, p. 176-181	III	296-299		
Kremp, I., <i>Der Tag der goldenen Reifen</i> , in: Science Fiction Reader 13, Jeschke, W. (Hrsg.), Heyne Verlag, München 1980, p. 94-114	III	65-76	4	4
Franke, H.W., <i>Verkehrsstau</i> , in: Zarathustra kehrt zurück, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a/M 1977, p. 170-177	I	214-218	4	4
<u>Zie informatie over science fiction:</u>				
Weststeijn, W.G., <i>Vervreemding en inzicht. Science Fiction als Literatuur</i> , in: Literair Paspoort nr. 287, 1980, p. 796-800	IV	157-163		

	Tekstboek	blz.	HAVO	VWO
Franke, H.W., <i>Literatur der technischen Welt</i> , in: Science Fiction, Barmeyer, E. (Hrsg.), Wilhelm Fink Verlag, München 1972, p. 105-118	IV	164-170		
Dautzenberg, J.A., <i>Science Fiction is niet meer dan de angst van de eigen tijd</i> , in: De Volkskrant 29.12.1979	IV	171-173		
Thijssen, M., <i>Hoe betrek ik mijn leerlingen actief bij de behandeling van een literaire tekst? IX. De behandeling van science fictionliteratuur</i> , in: Levensde Talen 1980 (nr. 356), p. 874-886 en in: Thijssen, M., <i>Populaire leessmaken I</i> , Nijmegen 1981, p. 27-30 (Verkrijgbaar: Dictatencentrale K.U.N.)	IV	174-176		
<u>III. Makabere humor</u>				
Heine, E.W., <i>Schuberts Unvollendete</i> , in: Die Rache der Kalber und andere makabre Geschichten, Deutscher Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1981, p. 21-34	II	115-127	4	4
Heine, E.W., <i>Die Flut</i> , in: Die Rache der Kalber und andere makabre Geschichten, Deutscher Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1981, p. 46-52	II	128-133	4	4
Kunert, G., <i>Zufriedenheit</i> , in: Prosa-stücke, Akzente 1.71, p. 66	III	178-179	4	4
Kunert, G., <i>Bedauerlicher Hitler</i> , in: Warnung vor Spiegeln, München 1970, p. 44	II	11	5	4
Lettau, R., <i>Einladung zu Sommergewittern</i> , in: Schwierigkeiten beim Hauserbauen, Carl Hanser Verlag, München 1962, p. 37-41	III	105-110		5
Haller, H., <i>Friedrich Durrenmatts tragische Komödie "Der Besuch der alten Dame"</i> , in: Deutsche Dramen Band 2, Müller-Michaels, H. (Hrsg.), Athenaum Verlag, Königstein/Is 1981, p. 137-163	I	157-171	5	5
<u>IV. Documentaire teksten</u>				
Rheinze, H., <i>Das Gefühl, ich hab das Zuhause in der Vene</i> , in: Kursbuch 54: Jugend, Michel & Wieser, K.M. & H. (Hrsg.), Rotbuch Verlag, Berlin 1978, p. 143-148	I	151-156	4	4

	Tekstboek	blz.	HAVO	VWO
V. <u>Thriller</u>				
Rodrian, I., ... <i>traegt Anstaltskleidung und ist bewaffnet</i> , Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1978, p. 7-47	Iv	18-42	4	
<u>Zie voor informatie over de misdaadroman en het misdaadverhaal:</u>				
Thijssen, M., <i>Populaire leessmaken I</i> , Nijmegen 1981, p. 39-40, 45-46 (Verkrijgbaar: Dictatencentrale K.U.N.)	III	251-252		
VI. <u>Gedichten</u>				
Schwitters, K., <i>An Anna Blume, Merzgedicht 1</i> , in: Deutsche Lyrik der Moderne, Heselhaus, U., August Bagel Verlag, Düsseldorf 1961, p. 318	II	7	4	4
Brecht, B., <i>Ich will mit dem gehen, den ich liebe</i> (?)	II	8	4	4
Vogelweide, W. von der, <i>Unter der Linde</i> , in: Deutsche Gedichte, Echtermeyer, Th., Wiese, B. von (Hrsg.), August Bagel Verlag, Düsseldorf 1973, p. 45	II	8	4	4
Benn, G., <i>Kleine Aster</i> , in: Niedermeyer, M. (Hrsg.), Gottfried Benn, Lyrik und Prosa - Briefe und Dokumente. Eine Auswahl, Bertelsmann Lesering, Gütersloh (o.J.), p. 14	II	13	4	4
Benn, G., <i>Kreislauf</i> , in: Niedermeyer, M. (Hrsg.), Gottfried Benn, Lyrik und Prosa - Briefe und Dokumente. Eine Auswahl, Bertelsmann Lesering, Gütersloh (o.J.), p. 15	II	13	4	4
Benn, G., <i>Schöne Jugend</i> , in: Niedermeyer, M. (Hrsg.), Gottfried Benn, Lyrik und Prosa - Briefe und Dokumente. Eine Auswahl, Bertelsmann Lesering, Gütersloh (o.J.), p. 15	II	13	4	4
Ludwig, W., <i>Zwei Drittel aller Leute</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1980, p. 126	II	9	4	4
Taschau, H., <i>Zur Diskussion</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1980, p. 127	II	10	4	4

	Tekstboek	blz.	HAVO	VMO
Laux, B., <i>Altersweisheit</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1980, p. 21	II	10	4	4
Erhardt, V., <i>Auf und ab</i> , in: Tagtäglich, Fuhrmann, J. (Hrsg.), Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1980, p. 78	II	9	4	4
Kroon, N., <i>Telefongespräch</i> , in: Gegenlicht, Instituut Duits Nijmegen, p. 22	II	12	4	4
Ing, J. van den, <i>Ich fühl es ...</i> , in: Gegenlicht, Instituut Duits Nijmegen, p. 18	II	12	4	4
Ing, J. van den, <i>Akustisch</i> , in: Gegenlicht, Instituut Duits Nijmegen, p. 18	II	12	4	4
Fried, E., <i>Humorlos</i> , (?)	II	12	4	4
Fried, E., <i>Unterwegs mit M</i> , (?)	II	12	4	4
VII. Oorlog				
Scholl, I., <i>Ich würde alles genau noch einmal so machen</i> , in: Kursbuch für Mädchen, Wilker, G. (Hrsg.), Huber Frauenfeld Verlag, Stuttgart 1978, p. 207-211	IV	151-156	4	4
Kunert, G., <i>Betonformen</i> , in: Betonformen Ortsangaben, Literarisches Colloquium, Berlin 1969, p. 7-24	III	168-177		6
Fühmann, F., <i>Das Judenauto</i> , in: Das Diogenes Lesebuch moderner deutscher Erzähler, Strich & Eicken, C. & F. (Hrsg.), Diogenes Verlag, Zürich 1980, p. 99-107	II	2-5	5	5
Böll, H., <i>Wir Besenbinder</i> , in: Wanderer, kommst du nach Spa ..., Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1967, p. 112-116	I	51-58	4	4
Hermlin, St., <i>Arkadien</i> , in: Erzählte Zeit, Durzak, M. (Hrsg.), Reclam Verlag, Stuttgart 1980, p. 139-154	II	183-187		6?
Hartmann, K.H., <i>Peter Weiss: Die Ermittlung</i> , in: Deutsche Dramen Band 2, Müller-Michaels, H. (Hrsg.), Athenäum Verlag, Königstein/Ts 1981, p. 163-184	IV	267-281	5	5
VIII. Documentaire tekst				
Michel, R., <i>Mary und Doris. "Wenn ich ne Karre habe, verzicht ich auf alles"</i> , in: Kursbuch 54: Jugend, Michel & Wieser, K.M. & H. (Hrsg.), Rotbuch Verlag, Berlin 1978, p. 88-96	III	206-212	4	4

	Tekstboek	blz.	IAVO	VWO
IX. <u>Kurzprosa</u>				
Frisch, M., <i>Café de la Terrasse</i> , in: Tagebuch 1946-1949, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a/M 1950, p. 59-60	II	1	4	4
Bichsel, P., <i>Die Tochter</i> , in: Literatur und Interaktion, Schurf, B. & Heinze, N. (Hrsg.), Frankonius Verlag, Limburg 1978, p. 73-74	I	23-28	4	4
Wondratschek, W., <i>Mittagspause</i> , in: Alles in Allem, Biesma, Tj., Fischer, H.J., Wohlgemuth-Berglund, G. (Hrsg.), Wolters Noordhoff, Groningen 1981, p. 139-140	IV	326	4	4
Wondratschek, W., <i>Über die Schwierigkeiten, ein Sohn seiner Eltern zu bleiben</i> , in: Literatur und Interaktion, Schurf, B., Heinze, N. (Hrsg.), Frankonius Verlag, Limburg 1978, p. 75-77	IV	327-328	5?	5
Wondratschek, W., <i>43 Liebesgeschichten</i> , in: 111 einseitige Geschichten, Hohler, F. (Hrsg.), Hermann Luchterhand, Darmstadt und Neuwied 1981, p. 25	IV	329	4	4
Novak, H.M., <i>Eis</i> , in: Verteidigung der Zukunft 1969-1980, Reich-Ranicki, M. (Hrsg.), Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1980, p. 319-321	III	287	4?	4
Brecht, B., <i>Maßnahmen gegen die Gewalt</i> , in: Grundkurs Deutsch 2, Leiner, F., Zerlin, D. (Hrsg.), Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1979, p. 85	I	78-81	4	4
Brecht, B., <i>Wer kent wen?</i> , in: Literatur und Interaktion, Schurf, B. & Heinze, N. (Hrsg.), Frankonius Verlag, Limburg 1978, p. 113	I	82	4	4
Jackel, G., <i>Kurzprosa in der DDR-Literatur zwischen 1965 und 1979 - Tendenzen und Erscheinungen</i> , in: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig 1981, p. 17-37	III	91-100	5	5
<u>Zie informatie over Kurzprosa:</u>				
Pratz, Fr., <i>Kurzprosa</i> , in: Grundkurs Deutsch 2, Leiner, F., Zerlin, D. (Hrsg.), Bayerischer Schulbuch-Verlag, München 1979, p. 89-90	III	89-90		
Boie-Grotz, K., <i>Versuche mit neuen Formen der Kurzprosa 1925-1933</i> , in: Brecht, der unbekannte Erzähler, Stuttgart 1978, p. 149-151	I	83-84		

	Tekstboek	blz.	HAVO	VWO
<u>X. Documentaire tekst</u>				
Schönfeldt, B., <i>Brief an meine siebzehn-jährige Tochter</i> , in: Für Frauen. Ein Lesebuch, Werkkreis Literatur der Arbeitswelt, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a/m, p. 36-53	III	89-100	4?	4
<u>XI. Liefde</u>				
Wohmann, G., <i>Ein unwiderstehlicher Mann</i> , in: Ein unwiderstehlicher Mann, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1974, p. 7-25	IV	287-297	5	5
Müller, H., <i>Liebesgeschichte</i> , in: Geschichten aus der Produktion 2, Rotbuch Verlag, Berlin 1974, p. 57-63	III	253-261	4?	4
<u>Zie informatie over de bovengenoemde korte verhalen:</u>				
Tanke, C., Van der Kemp, J., <i>Verslag projekt Liebesgeschichten in klas 5 HAVO</i> , "Notre Dame des Anges" te Ubbergen (nov. '81-febr. '82)	III	307-321		
<u>XII. Balladen</u>				
Freund, W., <i>Bertolt Brecht: Ballade von der Hanna Cash</i> , in: Die deutsche Ballade, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1978, p. 131-137	I	68-74	4	4
Freund, W., <i>Frank Wedekind: Brigitte B.</i> , in: Die deutsche Ballade, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1978, p. 123-130	III	281	4	4
Freund W., <i>Conrad Ferdinand Meyer: Die Füße im Feuer</i> , in: Die deutsche Ballade, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1978, p. 109-116	III	282-286	4?	4
Freund, W., <i>Johann Wolfgang Goethe: Der Erlkönig</i> , in: Die deutsche Ballade, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn, p. 28-34	II	76-82	4	4
Brackes, E., <i>Erlkönig ontraadseld</i> , in: N.R.C. Handelsblad 24.10.1980	II	82-88		
<u>Zie informatie over de Ballade:</u>				
Henze, W., Röbbelen, I., <i>Ballade</i> , in: Praxis Deutsch 35, Friedrich Verlag, Seelze 1979, p. 14-20	I	16-22		

	Tekstboek	blz.	HAVO	VWO
<u>XIII. Liefde en nog wat</u>				
De Bruyn, G., <i>Renata</i> , in: Fahrt mit der S-Bahn. Erzähler der DDR, Wolff, L.W. (Hrsg.), Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1971, p. 203-224	I	95-111	4	4
<u>XIV. Maatschappijkritiek</u>				
Müller-Michaels, H., <i>Bertolt Brecht. Der kaukasische Kreidekreis</i> , in: Deutsche Dramen, Band 2, Müller-Michaels, H. (Hrsg.), Athenäum Verlag, Königstein/Ts 1981, p. 68-85	I	85-94	5	5
Boll, H., <i>Die Waage der Baleks</i> , in: Der Bahnhof von Zimpfen, Paul List Verlag, München 1959, p. 48-59	I	30-36	5	5
Thijssen, M., <i>H. Boll: Die verlorene Ehre der Katharina Blum</i> , in: Levende Talen nr. 327, Wolters Noordhoff, Groningen 1977, p. 517-530	I	59-67	5?	5
<u>XV. Angst, fantasie, vervreemding</u>				
Backhaus, H., <i>Schöne Schläfer</i> , in: Das Stundenglas, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1971, p. 131-140	I	9-14	4	4
Meyrink, G., <i>Der Opal</i> , in: Des deutschen Spießers Wunderhorn, Ullstein Buch, Frankfurt a/M-Berlin 1969, p. 5-9	III	246-248	4	4
Ewers, H., <i>Der letzte Wille der Stanisława d'Asp</i> , in: Geschichten des Grauens, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a/M 1976, p. 87-108	I	179-192	5?	5
Ewers, H., <i>Der Spielkasten</i> , in: Geschichten des Grauens, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a/M 1976, p. 61-87	I	193-207	5?	5
Lind., J., <i>Reise durch die Nacht</i> , in: Deutsche Literatur der sechziger Jahre, Wagenbach, Kl. (Hrsg.), Klaus Wagenbach Verlag, Berlin 1968, p. 61-66	III	276-285		6
Kleist von, H., <i>Das Bettelweib von Locarno</i> , in: Welt in Worten I., Maassen, J.P.J., Voorwinden, N.Th.J., Wurznier, M.H., Stam-Robijns, Culemborg-Keulen 1970, p. 38-41	III	166-167	4	4
Hoffmann, E.T.A., <i>Der Sandmann</i> , in: E.T.A. Hoffmann, <i>Sämtliche poetischen Werke</i> . Geiger, H.L. (Hrsg.), Berlin, Darmstadt, Wien 1963, p. 606-640	II	232-249		6?

	Tekstboek	blz.	HAVO	VWO
Kafka, F., <i>Gibs auf!</i> , in: <i>Samtliche Erzählungen</i> , Raabe, P. (Hrsg.), Hamburg 1971, p. 358	III	5-18	4	4
Kafka, F., <i>Das Schloß</i> , in: <i>Franz Kafka - Gesammelte Werke</i> , Brod, M. (Hrsg.), Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a/M 1951, p. 9-28	III	29-42	5?	5
Kafka, F., <i>Ein altes Blatt</i> , <i>Franz Kafka - Samtliche Erzählungen</i> , Raabe, P. (Hrsg.), Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a/M 1970, p. 129-131	III	27-28	5?	5
Jeschke, W., <i>Die Anderen</i> , in: <i>Der Zeiter</i> , Heyne Verlag, München 1970, p. 213-230	II	276-285	4	4
<u>Zie informatie over fantastische literatuur:</u>				
Seeßlen, G., Weil, C., <i>Die erste Voraussetzung für das Horror-Genre</i> , in: <i>Kino des Phantastischen</i> , Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1979, p. 13-55	II	250-271		
Thijssen, M., <i>Triviale Horror</i> , in: <i>Populaire Leessmaken I</i> , Nijmegen 1981, p. 22-25 en 26-27 (Verkrijgbaar: Dictatencentrale K.U.N.)	II	272-275		
<u>Zie informatie over Franz Kafka.</u>				
Siegler, Kl., <i>Kafka in de dagelijkse omgang</i> , in: <i>De Gids</i> , nr. 8, 1968, p. 131-141	III	1-4		
Politzer, H., <i>Franz Kafka</i> , Cornell University Press, Thaka, New York 1962, p. 1-15 (<i>Gibs auf!</i>)	III	8-18		
Politzer, H., <i>Franz Kafka</i> , Cornell University Press, Thake, New York 1962, p. 218-219 (<i>Das Schloß</i>)	III	43-50		
<u>XVI. Liefde</u>				
Schnitzler, A., <i>Die Frau des Weisen</i> , in: <i>Liebesgeschichten aus Österreich</i> , Eisenreich, M. und H. (Hrsg.), Diogenes Verlag, Zürich 1978, p. 158-173	IV	115-127	5	5
<u>XVII. Mens en dier</u>				
Ruesch, H., <i>Die Menschen</i> , in: <i>Im Land der langen Schatten</i> , Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a/M 1981, p. 9-20	IV	43-57	4	4
Hesse, H., <i>Der Wolf</i> , in: <i>Die Fremdenstadt im Süden</i> , Suhrkamp Verlag, Frankfurt a/M 1977, p. 7-10	II	157-159	4	4

	Tekstboek	blz.	HAVO	VWO
Schneider, P., <i>Die Wette</i> , in: <i>Die Wette</i> , Rotbuch Verlag, Berlin 1978, p. 33-46	IV	128-136	5	5
<u>XVIII. Gedichten - een keuze maken uit de gedichten in de informatieve artikelen</u>				
Strich, Fr., " <i>Hälfte des Lebens</i> " von Friedrich Hölderlin, in: <i>Begegnung mit Gedichten</i> , Urbanek, W. (Hrsg.), Buchners Verlag, Bamberg 1967, p. 21-22	II	14-15	5	5
Jacobs, W., " <i>Todesfuge</i> " von Paul Celan, in: <i>Begegnung mit Gedichten</i> , Urbanek, W. (Hrsg.), Buchners Verlag, Bamberg 1967, p. 263-267	II	16-18	5	5
Schmid, G., " <i>Gedicht für J.S.</i> " von Karl Krolow, in: <i>Begegnung mit Gedichten</i> , Urbanek, W. (Hrsg.), Buchners Verlag, Bamberg 1967, p. 277-283	II	19-22	4	4
Beutin, W. e.a., <i>Oberflächenzerstörung - Theorie und Praxis Konkreter Poesie</i> , in: <i>Deutsche Literaturgeschichte</i> , Metzler Verlag, Stuttgart 1979, p. 482-486	II	23-25	5	5
Beutin, W. e.a., <i>Alltagslyrik - politische Lyrik: Kein Gegensatz</i> , in: <i>Deutsche Literaturgeschichte</i> , Metzler Verlag, Stuttgart 1979, p. 496-498	II			
Motté, M., Sieven, K., <i>Menschen heute unterwegs</i> , in: <i>Praxis Deutsch 46</i> , Friedrich Verlag, Seelze 1981, p. 19-21	II	26-28	5	5
Rückert, G., <i>Zwei weiße Wolken - oder eine?</i> , in: <i>Praxis Deutsch 46</i> , Friedrich Verlag, Seelze 1981, p. 38-40	II	29-31	5	5
Wicke, I., <i>Gedichte erfahren - Erfahrungen ver-dichten</i> , in: <i>Praxis Deutsch 46</i> , Friedrich Verlag, Seelze 1981, p. 41-48	II	32-35	5	5
Bekes, P., <i>Lyrik aus Gelegenheiten</i> , in: <i>Praxis Deutsch 46</i> , Friedrich Verlag, Seelze 1981, p. 49-51	II	40-42	5	5
<u>Zie informatie over Lyrik der Gegenwart:</u>				
Spinner, K.H., <i>Lyrik der Gegenwart</i> , in: <i>Praxis Deutsch 46</i> , Friedrich Verlag, Seelze 1981, p. 7-13	III	183-189		

	Tekstboek	blz.	HAVO	VWO
<u>XIX. Losse teksten</u>				
Künzel, H., <i>Gerhart Hauptmann: Bahnwärter Thiel</i> , in: Deutsche Novellen von Goethe bis Walser, Band 2, Lehmann, J. (Hrsg.), Scriptor Verlag, Königstein/Ts 1980, p. 29-49	II	203-214	5	5
Musil, R., <i>De Portugese</i> , in: Drie vrouwen, Polak & Van Gennip, Amsterdam 1969, p. 37-64	III	262-276		6
Schnitzler, A., <i>Droomnovelle</i> , in: Droomnovelle en Casanova's thuisreis, Spectrum, Utrecht/Antwerpen 1980, p. 9-73	IV	58-100		6
<u>Informatie bij Droomnovelle:</u>				
Schuster, K., <i>Arthur Schnitzler: Traumnovelle</i> , in: Deutsche Novellen von Goethe bis Walser, Band 2, Lehmann, J. (Hrsg.), Scriptor Verlag, Königstein/Ts 1980, p. 161-185	IV	101-114		6
Weiss, P., <i>Abschied</i> , in: Verteidigung der Zukunft 1960-1980, Reich-Ranicki, M. (Hrsg.), Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1980, p. 32-35	IV	262-263	5	5
Hesse, H., <i>Die Marmorsäule</i> , in: Ruhm und Ehre, Die Nobelpreisträger für Literatur, Hochhuth, R., Reinold, H. (Hrsg.), Bertelsmann Verlag, Gütersloh 1970, p. 629-642	II	139-156		6
Beisbart, O., <i>Thomas Mann: Tonio Kröger</i> , in: Deutsche Novellen von Goethe bis Walser, Band 2, Lehmann, J. (Hrsg.), Scriptor Verlag, Königstein/Ts 1980, p. 101-125	III	190-205		6
Kleist, H. von, <i>De markiezin van O ...</i> , in: Novellen, Spectrum, Utrecht/Antwerpen 1978, p. 87-119	III	116-134		6
<u>Informatie bij: De markiezin van O ...:</u>				
Renk, H.E., <i>Heinrich von Kleist: Die Marquise von O ...</i> , in: Deutsche Novellen von Goethe bis Walser, Band I, Lehmann, J. (Hrsg.), Scriptor Verlag, Königstein/Ts 1980, p. 31-53	III	135-148		
Heppe, H., <i>Schwan bleibt Schwan: Die Marquise von O ... und ihre schöne Anstrengung</i> , in: Berliner Hefte 1, 1976, Verlag Kantstraße GmbH., Berlin, p. 72-95	III	149-165		

	Tekstboek	blz.	HAVO	VWO
Walser, M., <i>Ein fliehendes Pferd</i> , Suhrkamp Verlag, Frankfurt a/M 1978, p. 1-57	IV	216-251		6?
<u>Informatie bij: Ein fliehendes Pferd</u>				
Weber, A., <i>Martin Walser. Ein fliehendes Pferd</i> , in: Deutsche Novellen von Goethe bis Walser, Band 2, Lehmann, J. (Hrsg.), Scriptor Verlag, Königstein/Ts 1980, p. 281-300	IV	242-253		
Goethe von, W., <i>Het lijden van de jonge Werther</i> , De Bezige Bij, Amsterdam 1975, p. 129-184	II	43-75	5?	6
Psaar, W., <i>Ernst Theodor Amadeus Hoffmann: Das Fraulein von Scuderi</i> , in: Deutsche Novellen von Goethe bis Walser, Lehmann, J. (Hrsg.), Scriptor Verlag, Königstein/Ts 1980, p. 77-105	II	215-231	5?	6
Zwerenz, G., <i>Die Ehe der Maria Braun</i> , Goldmann Verlag, München 1979, p. 5-73 (Filmboek met foto's)	IV	334-370	5	5
XX. <u>Overzicht van vertaalde literatuur (informatief)</u>				
Duquesnoy, Th., <i>De Duitse Letteren</i> , De Bijenkorf 1982	IV	181-215		

4.1. W. Jeschke, *Die Anderen*, in: Der Zeiter, Heyne Verlag, München 1970, p. 213-230

4.2. Voorbeeld van een proefwerk

4.1. W. Jeschke, *Die Anderen*

(...)

Es war ein bitterkalter Winter geworden, und bevor der Schnee kam, war der Boden tief gefroren, und wir mußten die Arbeiten am Damm einstellen. Ich mußte alle zwei Wochen hinauf ins Gebirge fahren, um auf der Baustelle nachzusehen und die Schlosser an den Schuppen zu überprüfen. Anfang Februar machte ich den Weg das vierte Mal. Es schneite nicht, aber der niedrige Himmel war zwischen die Berggipfel getrieben wie eine riesige graue Eisscholle, war an den Steilwänden festgefroren und lastete drohend über dem Tal. Es gab keine Vogel und keine Spuren, nur glasernes Schweigen. Die Bäume standen starr und schwarz, und das Land schlief trunken im Schnee.

Der Damm lag armselig zwischen den mächtigen Flanken der Berge, begraben im Glasfluß des Eises. Ich machte meine Runde auf der Baustelle, prüfte die Schlosser an den Geräteschuppen. Mir war kalt und ich sehnte mich danach, wieder unter Menschen zu sein, zu Hause.

Ich stapfte zurück und wendete den Wagen. Es sah nach Schnee aus, ich mußte mich beeilen, um bis zum Abend die Hauptstraße zu erreichen. Es begann zu schneien, die Sicht wurde schlecht, und nach wenigen Minuten hatte ich Muhe, die Straße auszumachen.

Die Kälte und das viele Rauchen hatten mir Appetit auf einen heißen Kaffee gemacht. Ich fuhr so schnell es ging, um bald in eine jener Ortschaften zu kommen, die auf keiner Karte verzeichnet sind, die Uranstädte, die so schnell verfielen wie sie entstanden waren, und in denen die Muden wohnten und die Alten, die nicht mehr mitmachten. Sie warteten auf nichts oder auf etwas, das nicht mehr kommen wird, weil ihre Uhren stehengeblieben sind.

Die Dunkelheit hatte mich bereits eingekreist, als die Straße sich endlich zwischen Häusern zwangte. Sie sahen verwahrlost aus, die Fenster blind oder mit Latten zugenagelt, der Schnee brach durch die morschen Dächer. Ich fuhr langsam und hielt an, als ich schließlich ein Licht sah: ein Gasthaus. Drinnen war es warm und die eingetrockneten Ringe von Glasern und Tassen bedeckten die Tischplatte. Ich zog den Mantel aus und setzte mich auf die Bank am Fenster, aber niemand kam. Ich rausperte mich und sah mich um. Ein altes Gesicht starrte mich erschreckt aus der Dämmerung an, war aber verschwunden, bevor ich sprechen konnte. Vielleicht hatte ich mich auch getauscht, und es war nichts. Schlaftrigkeit begann herabzurieseln und hüllte mich ein.

Ich riß mich zusammen und klopfte auf den Tisch, und als immer noch niemand kam, stand ich auf und ging in die Küche. Dort brannte Licht, und zwei Frauen saßen am Tisch. Es roch nach kaltem Fett, Teller mit Speiseresten standen herum, auf dem Herd summte ein Wassertopf. Ich merkte, daß ich schon lange nichts mehr gegessen hatte.

Die Alte war das Gesicht im Halbdunkel gewesen, und nun sah sie mich stumm mit großen Augen an. Die Junge stocherte in den Zähnen und las weiter in ihrer alten, vergilbten Zeitung, ohne Notiz von mir zu nehmen.

»Kann man hier was zu essen kriegen und 'nen Kaffee?« sagte ich in die Stille.

»Natürlich«, kaute die Junge und las weiter ohne aufzusehen. Ihre Stimme war schief wie ihr Mund, der den Zahnstocher hielt. Ich argerte mich über ihr Benehmen und daß sie mich so lange warten ließen. Aber da stand die Alte auf und ging zum Herd. Ich sah, daß sie hinkte, und so sagte ich nichts und ging wieder hinaus auf meinen Platz. An der Wand zertickte eine kleine Uhr ihre Zeit. Ich sah sie an, und weil sie eifrig und zuverlässig schien, griff ihre Pünktlichkeit auf mich über, straffte meine Gedanken. Ein Kaffee wurde mir guttun. Dann mußte ich ein Telefon finden, um Dotty anzurufen, denn heute noch weiterzufahren war zwecklos. Vielleicht bekam ich ein Zimmer, und wenn ich morgen frühzeitig losfuhr, dann konnte ich es bis Nachmittag schaffen, zu Hause zu sein. Wenn es nicht die ganze Nacht hindurch schneite.

Es war zu dunkel im Zimmer, um zu sehen, wie spät es war. So stand ich auf und trat näher zur Uhr hin. Doch das war zwecklos: sie hatte keine Zeiger. Alles zerfloß wieder ins Unbestimmte, Gleichgültige. Müdigkeit überkam mich.

Die Alte stellte wortlos das Essen vor mich hin, und die Dunkelheit verschluckte sie wieder. Es waren Kartoffeln und gekochtes Fleisch mit einer hellen, stark gewürzten Soße. Es schmeckte gut, aber ich hatte plötzlich keinen Hunger mehr und deshalb aß ich langsam und lustlos und trank eine ganze Kanne Tee.

Eine Tür fiel ins Schloß und ein dunkler Schatten strich am Fenster vorbei, auf meinen Wagen zu. Bald darauf kehrte er wieder zurück. Es war die junge Frau, die Zeitung gelesen hatte. Ihr Gesicht war verhüllt, aber unsere Augen fingen sich einen winzigen Moment durch die Scheiben, und ich erkannte sie, obwohl ich ihre Augen nie gesehen hatte. Dann ging die Tür wieder.

Jetzt hörte ich die Uhr nicht mehr, weil sie mir gleichgültig war und nutzlos, und ich rauchte. Es war ruhig und man hörte das Haus leben. Die Atmosphäre war schwer und voller Schlaftrigkeit.

In der Stadt mußten noch mehr Leute wohnen, denn es kam ein Gefährt die Straße entlang, mit Pferden bespannt, die sich schnaubend den Schnee aus der Mahne schüttelten, ausgeruhete Tiere, die kraftvoll im Geschirr standen und den riesigen Wohn-

wagen hinter sich her zerrten. Er fuhr fast lautlos. Seine Räder schnitten tief in den Schnee und seine breitausladende Rückwand verschwand schemenhaft hinter zahllosen dünnen Vorhängen, die der Schnee hinter ihr herabsenkte.

Mir war, als erwachte ich durch den Ton einer großen Glocke, die ganz in der Nahe angeschlagen worden war, und deren Nachhall das Haus durchbebte, aber ich war nicht sicher. Undurchdringlich lag jetzt die Dunkelheit vor dem Fenster. Man hatte eine Lampe angezündet, die leise zischte und ein fahles Licht über die Tische goß. Es war abgeräumt, und erstaunt bemerkte ich, daß mir jemand während des Schlafs die Schuhe ausgezogen hatte. Sie standen nebeneinander am Ofen zum Trocknen. Es war sinnlos, bei diesem Wetter noch weiterzufahren. Sicher konnte ich hier irgendwo übernachten. Ich stand auf und fühlte, wie die Müdigkeit in mir heruntersank wie ein weiches Gewicht, das mich taumeln ließ. Mein Gehirn war wie gelahmt, aber ich fand nicht die Kraft, darüber nachzudenken, schob das Beiseite und wählte dumpf den Weg des geringsten Widerstandes. Ein Zimmer, ein Bett und dann schlafen.

Ich wollte an die Tür zur Küche klopfen, als ich plötzlich innehielt. Ich hörte Wasser platschern und durch die angelehnte Tür sah ich, daß sich die junge Frau entkleide. Sie hatte und sich wusch. Sie stand mit dem Rücken zu mir vor einer Wandschüssel, war eben fertig und trocknete sich ab. Ich betrachtete sie. Sie hatte schöne lange Beine und eine tadellose Figur, schlank, vielleicht ein wenig zu dick um die Taille, aber nackt wirkte sie bedeutend jünger als ich sie vorher geschätzt hatte, höchstens dreißig. Nur ihr Rücken sah entsetzlich aus, als hätte man sie mit glühenden Brandeisen gequalt. Die Narben waren hellrot und kaum verheilt. Erschüttert wandte ich mich ab und schlich auf Zehenspitzen zu meinem Platz zurück. Ich wartete und rauchte, bis ich an den Geräuschen hörte, daß sie fertig war und die Küche verlassen hatte. Ich blieb noch ein paar Minuten sitzen, und dann versuchte ich es von neuem.

Die Alte saß allein am Tisch und schaute mir verangstigt entgegen.

»Ich hatte gern ein Zimmer für die Nacht.« Sie stieß einen leisen Schrei aus und preßte die Hand auf den Mund. Entsetzt schüttelte sie den Kopf so heftig, daß ihre grauen Haarstrahlen flogen. Sie öffnete den Mund und stammelte etwas, und da sah ich, daß ihr Mund nur eine schwarze Öffnung war, ohne Zunge.

Mitleid überkam mich, und ich wollte sie beruhigen
»Ich wollte Sie nicht erschrecken. Entschuldigen Sie vielmals, ich wußte nicht.«

Aber sie schlug nur die Hände vors Gesicht und schluchzte.

»Sie sollten die alte Frau nicht so angsten! Sie hat Ihnen nichts getan.«

Überrascht wandte ich mich um. Die Junge war unhörbar eingetreten und sah mich zornig an. Sie hatte sich stolz aufgerichtet und warf den Kopf zurück. Auf den Schultern ihres schweren dunklen Mantels tauten Schneeflocken zu winzigen Perlen, und sie strahlte eine Kalte aus, die mich ernüchterte.

»Entschuldigen Sie, aber ich fragte nur, ob vielleicht ein Zimmer –«

»Wir vermieten keine Zimmer!« unterbrach sie mich. Ihre Stimme war schrill, streitsüchtig.

»Schon, dann eben nicht«, sagte ich.

Sie machte einige rasche Schritte auf die Alte zu. Faßte sie heftig an ihrer dunnen Schulter, riß sie mit einem Griff hoch, schob sie brutal zur Tür und stieß sie aus der Küche. Die Alte ließ es willenlos mit sich geschehen, und ihr Schluchzen verlor sich hinter der Tür. Ich wurde wutend.

»Hören Sie!« fuhr ich sie an. »Zuerst machen Sie mir Vorwürfe, ich hatte die Frau erschreckt, und dann behandeln Sie das arme Wesen auf diese Art!«

»Ja?« fragte sie, hob die Augenbrauen und lachelte mich an. Es war ein Lacheln, vor dem meine Wut zerplatzte wie eine Seifenblase. Verblüfft sah ich, wie sie besanftigend den Kopf schüttelte und mit weicher Stimme sagte:

»Ich mache Ihnen keine Vorwürfe.«

Sie musterte mich belustigt und mit einem leisen, überlegenen Spott, der mich noch wehrloser machte.

»Sie konnten mir aus dem Mantel helfen«, sagte sie und warf ihr dichtes, dunkles Haar zurück. Verdutzt nahm ich ihr den Mantel von den Schultern. Sie trug ein tief ausgeschnittenes, elegantes Abendkleid. Sie wandte mir den Rücken zu – ihre Haut war finstlich und glatt, und die Wunden waren verschwunden. Hatte ich mich getauscht? Sie wandte sich so dicht an mir um, daß ich den Flug ihres seidigen Haars auf meinen Lippen spürte, und sah mir in die Augen. Sie wirkte jetzt noch jünger. Ihr Gesicht war schon, sie schürzte schmolend ihre Lippen, aber in ihren munteren Augen blitzte es schalkhaft. Ich war verwirrt über ihr Verhalten, ihre Garderobe, über alles. In meinen Socken kam ich mir ein

wenig lächerlich vor. Ich mußte irgend etwas sagen oder tun. Aber da legte sie ihre Hand auf meinen Mund, und als wußte sie, was ich dachte, flüsterte sie:

»Ich habe Ihnen die Schuhe ausgezogen. Sie waren naß.«

Sie kicherte.

»Schönen Dank, aber das wäre wirklich nicht nötig gewesen«, sagte ich und versuchte ihrem Blick standzuhalten. Sie legte ihre Arme um meinen Nacken und schmeigte ihre Wangen an die meine. Ihr Haar duftete, und ich strich leicht mit der Hand darüber, über die nackten Schultern hinab, folgte der weichen Rundung ihres Rückens. Glatte, makellose Haut. Wo waren die Narben geblieben? Hatte ich getraut? Plötzlich riß sie sich los und starrte mich mißtrauisch an.

»Lassen Sie das!« fauchte sie. »Nehmen Sie gefälligst Ihre Pfoten weg!« Sie zitterte vor Erregung und ihre Augen funkelten empor. »Wir vermieten keine Zimmer. Wir sind keines von diesen Hausern, die Sie suchen. Da sind Sie bei mir an der falschen Adresse!«

Verblüfft schaute ich sie an. Das Weib hatte eine Art, ihre Launen zu wechseln, die mir nicht geheuer war. Diesmal konnte mich nichts daran hindern, ihr meine Meinung zu sagen.

»Was bilden Sie sich eigentlich ein? Zuerst warte ich eine Ewigkeit, bis sich in diesem schlampigen Laden überhaupt jemand dazu bequemt, von mir Notiz zu nehmen, bekomme einen Fraß auf den Tisch gehauen, daß einem schlecht davon wird, und wenn man höflich um eine Unterkunft bittet, wird man behandelt wie der letzte Landstreicher, der hier eingedrungen ist, um alte Weiber zu belastigen, die einem noch dazu recht eindeutige Angebote machen. Das ist ja wie ein Irrenhaus, verdammt nochmal! Ich pfeife auf Ihr Zimmer und Ihren ganzen Sattladen, damit wir uns richtig verstehen!«

Sie sah mich nur verächtlich an. Sie hatte wieder den schiefen Mund wie zu Anfang, und ihr Gesicht war verzerrt, alt und haßlich. Bevor ich reagieren konnte, fuhr ihre Hand hoch und schlug mich ins Gesicht. Ich spürte, wie mir das Blut in den Kopf schoß. Sie rief mit schriller Stimme: »Verlassen Sie sofort das Haus! Weil kein Mann da ist, versuchen Sie die Lage schamlos auszunutzen!«

»Sie sind ja verrückt!« sagte ich, wobei ich mich nur mühsam beherrschen konnte.

Ich ging wortlos in die Stube, zog meine Schuhe an, warf einen Geldschein auf den Tisch, griff nach meinem Mantel und verließ das Haus. Als ich durch den Schnee auf meinen Wagen zustapfte, horte ich sie hinter mir wieder mit völlig veränderter Stimme, ganz ruhig, sagen

»Fahr bis Uraney, horst du! Dort wirst du übernachten können.«

Ich schüttelte fassungslos den Kopf und drehte mich um, aber die Haustür schnappte zu und wurde von innen verriegelt. Im Wagen war es kalt. Ich ließ den Motor warmlaufen und schaltete die Heizung ein. Ich schwankte zwischen Wut über meine Niederlage und Bewunderung für diese Frau. Wieder begann sich die eigenartige, unwirkliche Stimmung in mir auszubreiten. Dieser seltsame Abend! Ich konnte mir keinen Reim auf die Ereignisse machen und hatte Kopfschmerzen. Die Schuhe drückten mich, sie hatten zu nahe am Ofen gestanden. Allmählich wurde es warm. Das Licht der Scheinwerfer stieß in das fallende Weiß und blieb darin hängen. Es war schwierig, vorwärts zu kommen. Als die Häuser zurücksanken, traten die Skelette schwarzer Bäume an die Straße, sprangen heran, um seitlich wieder ins Dunkel wegzutauchen. Die Fahrbahn war frisch geraumt. Erstaunlich – ich hatte kein Raumfahrzeug gehört oder gesehen.

Mit der Wärme loderten winzige Feuer in meinen Zehen auf und begannen qualend zu brennen. Ich untersuchte den Schmerz. Waren meine Schuhe zu eng oder die Füße angeschwollen? Egal. Ich konzentrierte mich aufs Fahren.

Nach etwa acht Kilometern begann der Motor zu stottern und stand still. Ich drückte den Anlasser vergeblich. Ich versuchte es wieder und wieder, dann sah ich es – die Benzinuhr stand auf Null. Das war doch nicht möglich! Ich hatte vierzig Liter getankt und mindestens die Hälfte mußte noch drin sein. Mindestens bis Witchinson hatte es reichen müssen, und das waren noch mehr als hundertfünfzig Kilometer. Wie war das möglich, verdammt nochmal! – Auf ein anderes Auto warten? Bei diesem Wetter? Aber was sonst? – Ich beschloß zu warten, lehnte mich zurück und rauchte. Aber kein Auto kam. Schneeflocken taumelten ins Scheinwerferlicht, dicht und unaufhörlich. Wenn das so weiterging, war ich in zwei oder drei Stunden eingeschneit.

Ich wartete, und der Schmerz in den Füßen kam wieder. Plotzlich horte ich Schritte, dumpf und schwer stapfend. Sie kamen näher. Ein Fußgänger? Ein großer Schatten wankte dicht am Wagen

vorbei. Ich kurbelte die Scheibe herunter und rief ihn an. Er kehrte um, und ein Gesicht tauchte ins Wageninnere, das ganz in Pelz gehüllt war, nur die Augen waren frei, und die sahen mich fragend an.

»Sir?« murmelte eine Stimme dumpf unter der Fellmaske. Ich sah, daß der Mann ein holzernes Gestänge auf der Schulter trug.

»Wie weit ist es bis Uraney?« fragte ich. Eine Hand erschien und nestelte an der Maske. Ich fuhr erschrocken zurück, als ich das Gesicht sah. Es hatte keine Nase, sondern zwei aufwärts gezogene Löcher in entzündet gerötetem Fleisch.

»Bis Uraney?« keuchte der Rest des Gesichts und versuchte den Rest eines Lächelns. Die Laute schienen durch die Wunde geblasen zu werden und waren entstellt wie das Antlitz. »Mit dem Wagen fünf Minuten. Zu Fuß...« die Wunde verzerrte sich erneut zu einem Lächeln. »...eine halbe Stunde.«

»Ist das eine größere Stadt?«

»Sicher, sicher«, schnarrte die Stimme, »dort finden Sie alles, was Sie brauchen, wirklich alles. Aber Sie mußten mal im Sommer kommen, wenn Hochbetrieb ist, wegen der Bader, müssen Sie wissen. Sollen gesund sein. Radioaktiv, sagt man.«

»Kann man dort ein Zimmer kriegen?«

»Sicher, sicher. Alles was Sie brauchen«, nickte das halbe Gesicht und war so plötzlich weggetaucht wie es erschienen war. Die Schritte verloren sich in der Dunkelheit.

Da kam mir blitzartig zu Bewußtsein, daß das Holzgestänge auf den Schultern des Mannes eine Sense gewesen war, eine alte, viel benutzte Sense mit blankgewetzten Handgriffen. Was in aller Welt fing dieser Kerl mit einer Sense an, im Winter, in knietiefem Schnee und bei Nacht?

Ich kurbelte das Fenster wieder hoch und sah auf die Uhr. Sie stand.

Ich stieg aus, schlug den Kragen hoch und stapfte los. Das Schneiden ließ jetzt nach, und es wurde kälter. Auf der Straße lag der Schnee pulverig und seicht und knarrte unter den Sohlen. Ich paßte auf die Bäume auf, damit ich auf der Fahrbahn blieb und ging immer weiter. Eine halbe Stunde mußte längst vorbei sein, aber ich sah noch kein Licht. Schon argerte ich mich, daß ich nicht im Wagen geblieben war, da kam ein Auto. Ich stellte mich mitten

auf die Straße und winkte mit beiden Armen. Es fuhr rasch und wirbelte den Schnee auf. Ich winkte verzweifelt, es drohte auf mich zu, ich sprang zur Seite und fiel hin. Es fuhr vorbei und weiter, ich rappelte mich fluchend auf und sah ihm nach. Das Rot der Schlußlichter verglomm, und ich sah undeutlich die Nummer. Aber – das war doch mein Wagen! Ich rannte ihm ein Stück weit nach, obwohl ich wußte, daß es sinnlos war. Das war ja eine bodenlose Schwenerei! Sollte dieser Verstumelte, dieses Viertelsgesicht am Ende –? Langsam, langsam, dachte ich. Der kommt nicht weit.

Ich ging weiter. Weit vor mir flackerte ein Lichtschein mitten auf der Straße. Ich ging in der Wagenspur und kam jetzt leichter vorwärts.

Mitten auf der Fahrbahn brannte ein offenes Feuer. Die Spur lief darauf zu und an ihm vorbei. Ich kam näher. Es war der große Wohnwagen vom Nachmittag. Die Pferde waren abgespannt und verschwunden, die Rückwand des Fahrzeugs hatte man zu einem Dach hochgeklappt, den Schnee darunter weggekehrt und ein Feuer angezündet. Einige Stühle standen herum, die Leute warmten sich und schauten mich erwartungsvoll an. Ein großer bartiger Mann rauchte und erhob sich, als ich nähertrat. Ein halbwuchsiges Bursche schnitzte mit dünnen Händen an einem Scheit Holz und starrte teilnahmslos ins Feuer. Eine Frau mittleren Alters und ein mageres, blondes Mädchen von vielleicht zwölf Jahren hatten eben noch leise gesungen, hielten aber inne, als ich in den Lichtschein trat.

»Guten Abend«, sagte ich etwas außer Atem.

»Guten Abend«, kamen ihre Stimmen vereinzelt, zögernd, mißtrauisch.

Der Mann blieb dicht vor mir stehen und musterte mich aufmerksam, sah mir forschend ins Gesicht.

»Seltsam«, sagte er dann verwundert und schüttelte den Kopf.

»Ich hatte gewettet, daß Sie das waren, der in dem Wagen vorhin saß.«

»Sicher nicht«, lachte ich sarkastisch und klopfte mir den Schnee von den Kleidern. »Wie weit ist es noch bis Uraney?«

»Das haben Sie mich schon mal, das heißt, das hat mich der Fahrer von dem Auto auch gefragt. Wollen Sie einen Witz machen?«

»Mir ist nicht nach Witzen zumute«, sagte ich und erklärte ihm das mit meinem Wagen und was ich darüber dachte.

»Ein Austin, sagten Sie?« Der Mann schüttelte den Kopf. »Der Wagen, der hier vorbeikam, war ein Buick.«

Ich war verdammt sicher, daß es kein Buick gewesen war, sondern ein Austin, und zwar mein Austin, aber ich sagte nichts, denn der Kerl wurde ja doch nicht weit kommen, wenn ich die Polizei verständigte, und vielleicht steckte das ganze Pack unter einer Decke.

»Kommen Sie erst mal näher«, sagte der Bartige und streckte mir seine linke Hand entgegen. Da sah ich, daß ihm die andere fehlte, der Armel war leer. »Sie wollen nach Uraney?«

»Ja«, sagte ich.

Er fing an zu lachen, erst zögernd, dann immer entschlossener, der Junge warf mir einen bloden Blick zu und grinste, und die Frau kicherte, als hatte ich einen Witz gemacht. Ich sah sie der Reihe nach an und überlegte, was wohl der Grund ihrer Belustigung sein mochte.

»Menschenskind, Sie sind doch mitten in dem Kaff«, sagte der Einarmige schließlich drohend und schlug mir vergnügt auf die Schulter. »Schauen Sie sich doch um.«

Ich blickte in die Dunkelheit. Tatsächlich waren die düsteren Umrisse von Häusern zu erkennen, die der Widerschein des Feuers matt behauchte. Ich sah zerbrochene Fenster und kein Licht.

»Wieso ist alles dunkel?« fragte ich.

»Warum sollte auch Licht sein?« schmunzelte er. »Hier wohnt kein Mensch mehr. Die letzten sind im Herbst fortgezogen. Auch wir sind unterwegs nach Witchinson, seit heute morgen. Daniel wird dort eine Stelle annehmen.«

Er zeigte auf den Jungen, der gehorsam aufstand, ihn blode anstarrte und wie auf Befehl heftig nickte.

»Wir hatten eine Farm«, erklärte er. »Aber hier wächst nichts. Der Winter ist zu lang. Der Boden taugt nichts. Die Quellen sind schlecht. Das Vieh geht ein. Aber auch das Uran braucht man nicht mehr, denn das Wasser, das sie jetzt für die Kraftwerke nehmen, gibt es überall. So sind alle fortgezogen, nach Suden in die Städte, um Arbeit zu suchen. Die Taler sind wieder leer, alles verfallt und verrottet.«

»Vor einer halben Stunde sagte mir ein Mann, daß Uraney eine Stadt sei, wo alles zu haben ist.«

Das Viertelgesicht hatte mich schon angeschmiert. Der Wagen beim Teufel, weit und breit keine Unterkunft, keine bewohnte Ansiedlung, keine Polizeistation, nur der verdammte Schnee.

»Uraney war auch eine große Stadt«, wandte der Mann ein. »Hatte mehr als 6000 Einwohner, die Besucher in der Saison nicht mitgerechnet, die zur Badekur kamen. Aber das ist Jahre her.«

»Aber dann kann dieser Kerl doch nicht behaupten, daß –«

Ich war wutend auf mich, auf alles, den Job, die Kälte, den Schnee, die schmerzenden Füße, die Müdigkeit und vor allem auf diese seltsamen Leute, denen ich heute begegnet war.

»Oh, vielleicht ist er nicht ganz richtig im Kopf«, gab der Einarmige zu bedenken, »oder er war vor zwei oder drei Jahren das letzte Mal hier.« Er runzelte nachdenklich die Stirn. »Er glaubt vielleicht, es sei immer noch so. Ja, vor ein paar Jahren! Da war hier noch was los, das kann man wohl sagen.«

Er knuffte mich am Arm und zwinkerte vertraulich. »Allerhand war da los, junger Mann, allerhand!«

Das interessierte mich in meiner Lage nicht im geringsten, aber ich tat so als ob und zwinkerte verstehend zurück. Dabei kam ich mir hundeelend vor und war ratlos. Was sollte ich mitten in der Nacht auf der Straße anfangen? Zu Fuß mit schmerzenden Zehen. Ob ich mich doch geirrt hatte? Ob es doch nicht mein Wagen gewesen war? Aber ich machte mir klar, daß es Blodsinn wäre. Wieder zurück zu gehen, ich war auch zu faul und zu müde dazu. Am besten war es, auf ein Auto zu warten.

»Kommen hier oft Autos durch?« fragte ich.

»Ganz selten! Heute noch keins.«

»Bis auf das eine«, sagte ich beiläufig.

»Welches eine?« fragte er erstaunt.

»Von dem Sie vorhin sprachen.«

»Ich kann mich nicht entsinnen. Sie irren sich.«

»Aber, zum Donnerwetter! Sie sagten doch eben, daß kurz vor mir hier ein Buick vorbeikam, dessen Fahrer aussah wie ich.«

»Aber Sie sind doch zu Fuß gekommen. Sie sagten –«

»Nicht ich! – Zum Teufel! Was wird hier eigentlich gespielt?«

War ich verrückt? War es dieser Mann? Er konnte mir doch nicht weismachen. Ich drehte mich um und wollte ihm die Wangenspur zeigen, aber es war keine Spur mehr da. Der Schnee?

Nun fing ich an zu zweifeln. Verwirrt blickte ich in die Runde. Die Leute starrten mich verständnislos an.

»Sicher kein Auto. Nicht ein einziges«, beteuerte der Mann und hob bedauernd seinen Armstumpf. Der Armel baumelte leer. Alle nickten betauernd und ernsthaft.

Traumte ich? Ich war doch nicht betrunken.

Dann sagte der Mann, daß morgen sicher Autos kommen würden. Raumfahrzeuge, um die Straße freizumachen. Die wurden mich bestimmt mitnehmen, gar keine Frage, und die Nacht konnte ich ja bei ihnen im Wagen schlafen, Platz sei genug.

Das war mir nicht gerade angenehm, aber ich hatte keine Lust, die ganze Nacht im Freien zu verbringen und willigte ein. Sie freuten sich, boten mir einen Stuhl an und bemühten sich um mich. Wir aßen zusammen, sprachen über dies und das, tranken Bier und rauchten, bis wir einsilbig wurden und uns die Müdigkeit überkam. Die Frau und das Mädchen kletterten in den Wagen. Der Einarmige schob mit den Füßen Schnee ins Feuer, sein Armstumpf geisterte durch den aufquellenden Rauch, und es wurde dunkel. Irgendwo bellte ein Hund.

»Kommen Sie«, sagte er und nahm mich bei der Hand. Wir kletterten in den Wagen.

An der Decke hing eine trube Laterne, die den Raum kaum erhellte. Das Innere war fast leer, das wunderte mich. Auf dem Boden hatte man Matratzen ausgebreitet, Decken lagen darauf. Die Frau und das Mädchen schliefen schon, der Bärtige half dem Jungen beim Auskleiden, dann blies er die Laterne aus und legte sich hin. Ich zog meinen Mantel und meine Jacke aus und streckte mich aus. Die Schuhe – es tat gut, als ich sie endlich abgestreift hatte. Das helle Stechen des Schmerzes war in ein dunkles, drohendes Pochen übergegangen. Ich betastete meine Zehen, konnte aber nichts finden. Ich mußte sie morgen bei Licht untersuchen.

Die Dunkelheit umgab mich, ich hörte das ruhige Atmen der Schlafenden und dachte nach.

Toll, was ich heute alles erlebt hatte. Ich schob die Sorge um den Wagen beiseite und entspannte mich. Mit dem Tag wird Licht kommen, und dann wird sich alles klären. Bin einfach müde. Wirklich kein Auto. Lachhaft. Hatte Doty anrufen müssen, macht sich vielleicht Sorgen. Gleich morgen. Komisch so ein Wohnwagen, noch nie geschlafen. Schmerzen? Ja. Egal, morgen wird alles anders sein. Zu müde jetzt.

Etwas glitt über mein Gesicht. Ich erwachte. Es war dunkel, noch Nacht. Eine Hand zupfte zärtlich an meinem Ohr, huschte erneut über mein Gesicht, ein dünner Arm umschlang meinen Hals.

»Schlafst du?« flusterie die Stimme des Mädchens ganz nahe.
»Ja«, hauchte ich ebenso leise.

»Nein, du schläfst nicht«, sagte sie dicht an meinem Ohr, und ich spürte, wie ihre Lippen die Worte formten.

»Was ist?« forschte ich überrascht.

»Ich bin es. Diana. Und wie heißt du?«

»Louis, aber...«

»Louis ist schon.« Ihre Zunge fuhr an meinem Ohr entlang und formte meinen Namen, als fahre sie dem Klang der Laute nach. Was war mit der Kleinen los? Das kleine Luder! Die Sache war mir peinlich, und ich versuchte, ihren Arm von meinem Hals zu lösen.

»Laß!« hauchte sie und küßte mich aufs Ohr.

»Warum hast du mich geweckt?«

»Ich wollte dich fragen, ob du mit mir baden gehst.«

»Baden?« flusterte ich entgeistert.

»Ja.«

»Jetzt mitten in der Nacht?«

»Ja, nachts ist es am besten.«

»Aber zum Kuckuck, wo willst du denn im Winter baden? Im Schnee?«

»Nein«, kicherten die Lippen belustigt und fuhren an meinem Ohr auf und ab. »Hier sind doch Bader, die immer warm sind.«

»Hier in Uraney?«

»Ja doch!«

Ich sah das verstummelte Gesicht mit der Sense. Es lachelte sein verstummeltes Lächeln, und die Sense holte weit aus, schwang herein und fuhr knirschend tief in den Schnee, wieder und wieder, eine lange Mahd, und der Schnee wurde schwarz.

»Unterrdisch, weißt du«, sagte ihre Stimme.

»Du kannst doch morgen baden. Nachts ist es doch sicher gefährlich«, wandte ich ein.

»Keine Spur! Ich weiß, wie man Licht macht.«

»Aber warum soll ausgerechnet ich mit dir baden gehen? Deine Eltern waren sicher böse.«

»Nein, sie wissen es.«

»Daß du nachts mit mir baden gehst? Warum geht denn dein Bruder nicht mit?«

»Der ist doch blöd«, kicherte sie.

Sie schmiegte sich eng an mich.

»Allein habe ich Angst. Bitte, bitte geh mit!« drangte sie.

»Also ist es doch gefährlich!«

»Nein. Bitte, Louis, bitte«, bettelte sie.

So konnte ich also den kleinen Qualgeist nicht los werden. Ich überlegte. Vielleicht konnte ich mich wenigstens etwas waschen, die Füße bei Licht untersuchen. Die Ungewißheit war qualend, der Schmerz beunruhigend.

»Komm doch!« drangte sie wieder. Sie lag auf mir, und ihr Gesicht schmiegte sich an meines. Ich spürte ihren Atem und ihr langes Haar. Eine peinliche Situation, nicht unangenehm, aber wenn jetzt jemand Licht machte, konnte mir die Geschichte dumm ausgelegt werden.

Also gut. Unterirdische Bader, bei Nacht in dieser verlassenem, zerfallenen Stadt. Riskant, aber wenn sie sich auskannte –

»Gut, ich komme mit.«

»Fein, Louis. Du bist lieb.« Sie küßte mich auf den Mund.

»Laß das!« sagte ich, aber ich erwiderte ihren Kuß und hielt sie fest. Ihr magerer Körper war geschmeidig und federleicht. Sie war ein Biest. Ich streichelte sie. Zögernd machte sie sich los.

»Ich zieh mich an und hol den Schlüssel.«

»Schlüssel?«

»Ja, für den Eingang.«

Sie stand auf, huschte fort und hantierte leise im Innern des Wagens. Kleider raschelten. Ich tastete nach meiner Jacke und zog sie an. Schlüssel klirrten, und im Dunkeln war das ruhige Atmen der Schlafenden zu hören.

Ich stand auf und wartete und fühlte mich nicht wohl in meiner Haut. Doch da kroch ihre Hand behende in die meine und zog mich mit, fuhrte mich behutsam zum Ausgang. Ohne Lärm zu machen schlüpften wir durch die Tür.

Es hatte aufgeklärt, und man sah die Sterne. Die Kälte klirrte unter den Schuhen, und man ahnte dunkel die Stadt. Diana ging voran durch den Schnee zu einem großen eisernen Tor. Sie schloß auf. Metall kreischte, dumpfe, feuchte Luft schlug uns entgegen.

»Vorsicht! Hier sind Stufen«, sagte sie leise und fuhrte mich durch das Dunkel vorwärts. Wieder eine Tür. Es wurde wärmer.

Die Stufen nahmen kein Ende, aber sie waren breit und bequem
Dann waren wir unten Die Luft war stickig und schwer

»Wo ist das Licht?« fragte ich

»Warte «

Wir standen in einem großen Raum, der die Laute weit trug, bis sie zuruckfanden Diana ging zielsicher voran und zog mich hinter sich her Dann standen wir wieder vor einer Tur Sie druckte mir einen großen eisernen Schlüssel in die Hand Ich fuhr über glitschiges Holz, bis die Finger ein raues, rostiges Schloß fanden Der Schlüssel paßte Ich öffnete

»Wo ist der Lichtschalter, Diana?«

»Gleich Du gehst hier hinein und schließt hinter dir ab «

»Warum? Und du?«

»Frag nicht Ich mache Licht und ziehe mich um Ich komme gleich nach Es gibt viele Eingänge «

»Paß aber auf «

»Keine Angst Ich kenne mich aus Ich bin jeden Tag da « Sie huschte leichtfüßig davon und war verschwunden

Ich zogerte, dann druckte ich die Tur auf Sie war schwer und achzte in den Angeln Ich schloß sie hinter mir, drehte den Schlüssel um und wartete

Die Luft war druckend schwul, wie in einem Treibhaus Irrendwo tropfte Wasser von der Decke Ich tastete die Wand entlang, sie war modrig und schmierig, Nasse überall Ich wartete auf Licht Aber es blieb dunkel Warum machte sie kein Licht?

Da sah ich, daß es nicht mehr völlig dunkel war, daß ein diffuses Grau heraufdammerte wie ein trostloser regnerischer Morgen Konturen begannen sich abzuheben

»Diana!« rief ich halblaut in den Raum und erschrak über dessen Echo

»-iana! -ana! -ana!« kam es zischelnd, vervielfältigt von allen Seiten

»Diana! Wo bleibst du?«

»-bleibst du? -du? -du? -du!« gluckste und kicherte ein Chor heiserer Stimmen Das war kein Echo!

Aufwachen! Der Mann mit der Sense ist Unsinn wie diese Stadt hier, die Bäder Ich bin eingenickt Das ist die Wärme, das leise Klirren des Schnees am Fenster Meine Füße sind kleine, bosartig stechende Feuer Ich muß aufwachen! Nasse, Feuchtigkeit, Geruch nach Moder und Schwamm Das Mädchen Diana

»Diana!« rief ich gellend

Stille Keine Antwort Selbst das Echo schwieg Wasser tropfte

laut, regelmäßig Ein Platschern Ein verhaltenes Lachen?

Das Grau lichtete sich Ich registrierte, daß ich langsam ans Ufer des Erwachens trieb zähklebriger Traum, der nicht zerspringen wollte, nicht den Blick frei gab für die wirklichen Dinge, den Tisch, die Stühle, den Raum, Dinge, die man anfassen kann, die nicht zerfließen Langsam, viel zu langsam kam das Ufer näher Ein Traum wie zäher schwarzer Schlamm

Ein Schwimmbecken mitten in der Halle, unregelmäßig einge-
faßt Steine am Ufer, bucklige Hügel im schwarzen Wasser, von dem Nebel aufstieg, geborstene Säulen, die Decke gewölbt, mehr Grotte als Dach, rissiger Beton, sich in Dunst und nebliger Dämmerung verlierend

Das Bewußtsein zogerte, konnte sich nicht entscheiden zwischen Traum und Wirklichkeit

Ein Platschern Ringe huschten über das Wasser, liefen ins Dunkel Ich ging darauf zu Gleich mußte es hell werden, das absurde Bild zerbrechen, der Spuk verschwinden

Kichern Bewegung

Meine Gedanken jagten Mein Körper reagierte und ergriff die Flucht Die Steine am Ufer waren Gesichter, grinsende Köpfe, ihre Mäuler bewegten sich, flusterten, öffneten sich zu lautlosem Lachen, strahntes Haar, das wie Moos im Wasser schwamm

»Diana«, gurgelten sie »Diana! Diana, wo bleibst du? Wo bleibt das Licht?«

Bewegung im Wasser

Ich hetzte zur Tur, drehte den Schlüssel, einmal, zweimal, dreimal, zog ihn heraus – er war zerbrochen

Sie kamen Ich horte sie hinter mir

Panik erfaßte mich In einem Winkel meines Gehirns lehnte sich etwas auf, wartete umher noch auf die erlosende Helle des Erwachens

Sie hatten mich umzingelt, lauerten Sie waren nackt oder mit elenden Lumpen bekleidet, bartig und mit langem, zottigem Haar ihre Körper bedeckt mit schwarzen Wunden, schwarzer verbrannter Haut, übersat mit eiternden Geschwüren Ihre verkrüppelten Hände reckten sich mir entgegen, alle hatten sie abgebrochene Schlüssel

Plotzlich fielen sie über mich her, und ihre harten, nassen Fin-

gerstumpfe umfaßten meinen Hals, zerrten mich zu Boden, fuhren mir in die Kleider, rissen sie mir vom Leibe Von Ekel und Grauen geschüttelt baumte ich mich auf und versuchte sie abzuschütteln, aber sie hingen an mir wie eine ungeheure mit mir verwachsene Last, ein schwarrender Auswuchs

Ich hörte mich schreien, einen fremden, von Entsetzen durchzitterten Schrei Dann traf mich ein Stein an der Stirn Der aufzuckende Blitz brachte kein Erwachen, ich taumelte tiefer in die Dunkelheit, und mein Bewußtsein erlosch

Als ich erwachte, war es Tag, und ich erinnerte mich, daß ich etwas Schreckliches getraut hatte Licht sickerte durch die schmutzigen Glasfenster der Kuppel, und das Wasser war wohligh warm Es umspulte mich und ich spürte die Kraft, die von seiner Schwarze ausging Betaubung umfing noch süß mein Gehirn und durchströmte meinen Körper

Der Alte am Ufer nahm seine Hände zu Hilfe und rutschte auf seinen Beinstumpfen an den Rand des Bassins Er lachelte mir zu

»Wie fühlst du dich?« fragte er

»Glücklich«, sagte ich langsam Meine Zunge war schwer

Er griff nach meinem Arm und gab mir eine Injektion Ich sah, daß meine Armbeuge von roten Punkten übersät war und spürte nichts, als er die Nadel ins Fleisch stieß Aber eine weiche Wärme ging von dem winzigen Einstich aus, die mich durchflutete, schäumend in mir hochstieg und über meinem Gehirn zusammenschlug wie eine zähe Flüssigkeit, mich angenehm einhüllte und barg

»Wir mußten dir die Füße abnehmen«, sagte der Alte »Sie waren nicht mehr zu retten «

Mein Gehirn erforschte die Beine, tastete nach den Feuern, aber sie waren erloschen, der Schmerz verschwunden

Ich nickte langsam und ohne die Augen zu öffnen Ich war zufrieden

»Was habt ihr mit meinem Kopf gemacht?« fragte ich, weil ich spürte, daß er bandagiert war

»Eine Kleinigkeit Doktor Besley ist ein hervorragender Chirurg, der beste von allen Sie gehören alle zu uns, die Doktoren, die Schwestern, die Pfleger, das Personal, alle «

Ich lachelte zufrieden und glücklich

»Du hast uns Schwierigkeiten gemacht «

»Das tut mir leid«, sagte ich und es betrubte mich, daß ich nicht von allein zu ihnen gefunden hatte

»Wir haben wieder einen«, sagte er »Die Treibjagd hat begonnen Diana wird ihn heute nacht bringen Willst du mitmachen?« Er strich seine weißen Haarsträhnen aus dem braunen, vernarbten Gesicht, und seine Wunden lachelten

»Diana«, sagte ich und dachte an ein Mädchen, das mich geliebt hatte, aber ich versuchte vergeblich, mich an ihr Gesicht zu erinnern

»Es wird dir Spaß machen«, fuhr er fort Er kicherte heiser und hustete, und seine Stumpfe zitterten vor Erregung

»Wenn ich darf«, sagte ich

Er nickte freundlich Zufriedenheit und Freude erfüllten mich Ich gehörte zu ihnen, war einer von ihnen, und tief in mir glomm ein kleiner, stechender Funke auf, der sich an die Oberfläche meines Bewußtseins durchfraß und von mir Besitz ergriff, Haß auf die anderen, die draußen in der Welt über uns sind, denen wir egal sind und die weiterleben, als sei nichts geschehen, die uns nicht wahrhaben wollen, weil wir Abscheu und Ekel verbreiten, verfaulendes Fleisch sind

Aber es wird anders kommen! Immer mehr von ihnen werden zu uns finden Wir werden stärker und gefährlicher Wir sterben nicht, das Wasser gibt uns Kraft Wir werden leben und sind glücklich, und wir werden sie alle holen und sie zu den unsrigen machen

»Du haßt sie?« fragte der Alte

»Ja!« sagte ich überwältigt und aus innerster Überzeugung

»Dann ist es gut«, lachelte er und ließ kleine Steine ins Wasser des Beckens fallen Die Schwarze verschlang sie nacheinander Sie sahen aus wie Zehen, verbrannt, hart und tot

»Wir ernähren es, und es ernährt uns«, sagte er

Sein schwarzer, zahnloser Mund quoll auf zu einem lautlosen Lachen, sein abgezehrter, von Geschwüren bedeckter Körper schüttelte sich, und ich lachte mit, und dann warteten wir auf den Abend

4.2. Voorbeeld van een proefwerk

1. Ich finde "die Anderen" an erster Stelle ein spannend Stück. Wenn ich einmal an lesen war sollte ich es erst ablesen. Ich fragte mich ab wie es weiter geht. Die Umschreibungen der Umgebungen zB. wenn der Hauptperson durch die Schneeachtige abend nach Hause fährt. Alles ist auch so fremd zB. wenn er ins Café geht und niemand merkt ihm auf und wenn er die Rücken der junge Frau sieht → das macht es spannend; mann kan sich abfragen was bedeutet dass und mann will schnell weiter lesen. Fremd ist auch wenn seinen Wagen es nicht mehr tut und der Mann mit Viertelgesicht langs kommt. Angst kom bei mir auf zB. wenn er verleitet war durch Diana und war mitgenommen um zu Baden. Was denn geschehen war, das Toevoegen bei die Anderen. Die Umschreibung von die Umgebung wieder.
Ich glaube das so etwas nicht wirklich geschehen kann aber das es vielleicht im Zukunft wohl geschehen kann wenn mann nicht besser überlegt mit Kernenergie und die Erfolgen. Es war beiseite auch grauenhaft. Das kannst du auch an die Hauptperson spüren zB. wenn die Familien von der grosse Wohnwagen mit ihm unter der Boden im Bad sind, en ihnen auf ihm werfen. Dass find er erschrecklich.
4. Wenn Louis auf einem abend ins Gebirge fährt um die Baustelle zu controlieren beginnt es plötzlich schrecklich zu schneen. Er kann nicht mehr naar Hause fahren. Er sucht ein Unterkommen wo er etwas esst aber er gibt ihm kein unterkommen. Alles ist fremd für ihm. Wenn er weiter sucht kommt er in spannende und grauhaftige Situationen zurecht mit verstümmelte Menschen denen ihm fiel Angst aber später auch Glück und Friedigkeit bringen.
5. Ich darf einen 8 für diesen text zu geben. Ich finde es eine gute Geschichte. Die Benutzungen von die Techniken um Spannung auf zu wecken durch zB. die Umschreibung der Umgebung und Umschreibung der Menschen womit der Hauptperson zu machen kriegt wirklich gut. Jeschkes hat es so geschrieben das man sich in der Geschichte setzt tenminste das war bei mir. Ich wollte weiter lesen, wie es abläuft. Wenn mann so eine Geschichte schreibt finde ich es gut. Bei die "Boeketrees" weiss ich es genau beim Anfang wie das weiter geht und lies ich auch nicht weiter. Er weckt Neugier auf.

ZUSAMMENFASSUNG

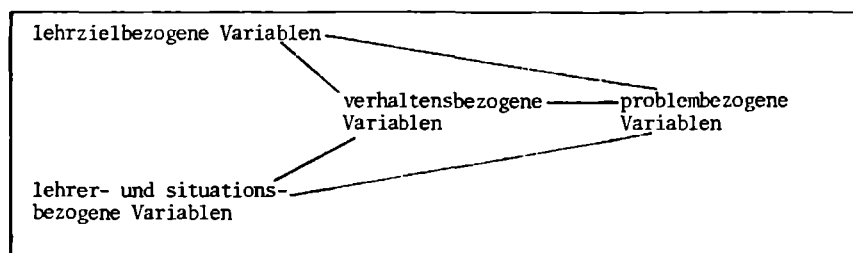
Der Literaturunterricht beim Fach Deutsch als Fremdsprache an regulären höheren Mittelschulen und Oberschulen

Die Praxis im Jahre 1980 und Vorschläge für die Praxis.

Anlaß zu dem Forschungsprojekt (siehe Kapitel 1.), über dessen Ergebnisse die vorliegende Studie berichtet, waren namentlich Äußerungen wachsender Unzufriedenheit von Deutschlehrern in bezug auf den Literaturunterricht an höheren Mittelschulen (H.A.V.O.) und Oberschulen (V.W.O.). Erstes Ziel des Forschungsprojektes war es denn auch, Daten zu sammeln über die Praxis des Literaturunterrichts. Mehr Einsicht in die Praxis hielt ich für eine notwendige Voraussetzung für etwaige Vorschläge zur Verbesserung dieser Praxis. Zum Zweck der Datengewinnung habe ich im Jahre 1980 eine schriftliche anonyme Befragung durchgeführt. An dieser Befragung haben sich 1102 von den insgesamt 1566 Deutschlehrern beteiligt (70,3%). Der Fragebogen enthielt Fragen über:

- die angestrebten Lehrziele;
- den Grad der Zufriedenheit der Lehrer mit den Resultaten,
- die Auffassungen über die Position des Literaturunterrichts beim Fach Deutsch als Fremdsprache;
- den Zeitpunkt, an dem man mit dem Literaturunterricht anfängt;
- die auf den Literaturunterricht verwendete Zeit;
- die Zeit, die man auf die Arbeit am Text selbst verwendet im Vergleich zu der Zeit, die man auf die Vermittlung von literar- und kulturhistorischen Kenntnissen verwendet,
- die Textauswahl;
- die Anordnung der Texte;
- die Behandlung der Texte;
- das literartheoretische Instrumentarium, das man Schülern beizubringen versucht,
- die Aufmerksamkeit, die man Zusammenhängen mit anderen Künsten und landeskundlichen Aspekten widmet;
- die verwendeten Unterrichtsmaterialien,
- die Art und Weise, wie geprüft wird,
- die Leseliste,
- die Probleme, die Lehrer haben.

Neben dem oben beschriebenen deskriptiven Ziel hatte das Forschungsprojekt auch ein exploratives Ziel. Im Rahmen dieses Zieles wurde untersucht, in welcher Beziehung folgende Gruppen von Variablen zueinander stehen:



Das Ziel der Untersuchung der Beziehung zwischen Gruppen von Variablen war, mehr Einsicht zu gewinnen in die Faktoren, die die Unterrichtspraxis bestimmen.

Damit die gesammelten Daten über die Unterrichtspraxis keine Einzeldaten bleiben, geht der Berichterstattung über die Befragung ein Kapitel voran, in dem die wichtigsten Trends im Denken über den fremdsprachlichen Literaturunterricht ab 1960 beschrieben werden (siehe Kapitel 2). Aus der hier beschriebenen Diskussion geht hervor, daß um 1970 der literarhistorisch-orientierte Unterricht, unter dem Einfluß der textorientierten Richtungen innerhalb der Literaturwissenschaft, einem textorientierten Unterricht Platz macht. Ab ± 1975 wird aber klar, daß der textorientierte Unterricht, bei dem der Lehrer die Schüler vorwiegend anhand von Leitfragen dasjenige entdecken lassen will, was er, ausgehend von seiner Interpretation, für wichtig hält, nicht in der Lage ist, Schülern Vergnügen am Lesen beizubringen. Die Realisierung dieses Zieles erhofft man sich wohl von einem schülerorientierten Unterricht, bei dem:

1. der Schüler mit seinen Leseerfahrungen ernst genommen wird;
2. die Textauswahl die Lesewirklichkeit der Schüler berücksichtigt;
3. der Unterricht selbst in bezug auf die Behandlungsweise des Textes und die dabei verwendeten Hilfsmittel auch abwechslungsreicher gestaltet wird.

Aus den im dritten Kapitel beschriebenen Ergebnissen der Lehrerbefragung geht hervor, daß die Unterrichtspraxis hinter den Entwicklungen im Denken über den Literaturunterricht zurückbleibt. Sie entspricht noch vorwiegend den

Auffassungen einer textorientierten Didaktik, wie sie um 1970 in literaturdidaktischen Veröffentlichungen begegnen. So werden die Texte von der Mehrzahl der Lehrer entweder anhand von Leitfragen interpretiert (H.A.V.O.: 65%; V.W.O.: 66%) oder es werden überhaupt keine Fragen gestellt: der Lehrer gibt die Interpretation selbst (H.A.V.O.: 16%; V.W.O.: 13%). Das Textangebot besteht bei der Mehrzahl der Lehrer ausschließlich aus sogenannten wertvollen Texten (H.A.V.O.: 74%, V.W.O.: 87%).

Die Probleme, die am häufigsten genannt werden, sind folgende:

- die Kluft zwischen der Lesewirklichkeit der Schüler und dem Textangebot in der Anfangsphase des Literaturunterrichts;
- man braucht 'Überbrückungstexte';
- die Schwierigkeiten der Schüler, sich konzentriert mit einem Text zu beschäftigen;
- der Opportunismus der Schüler bei der Textauswahl für die Examensleseliste;
- das Desinteresse der Schüler an den angebotenen wertvollen Texten,
- das Desinteresse der Schüler am Lesen überhaupt;
- die Passivität der Schüler bei der Arbeit am Text;
- das Fehlen eines von der Unterstufe an geplanten Leseunterrichts;
- die mangelnde Zusammenarbeit zwischen den Lehrern der verschiedenen Sprachen,

Im vierten Kapitel beschreibe ich die Resultate der Untersuchung der Beziehungen zwischen den oben (siehe Schema) genannten Gruppen von Variablen. Was die verhaltensbezogenen Variablen betrifft, bin ich dabei ausgegangen von 9 ermittelten Faktoren und 9 Einzelvariablen. Die Faktoren sind folgende:

- die Zeit, aus der das Textangebot stammt;
- der Umfang des verwendeten literartheoretischen Instrumentariums;
- die Zeit, die auf die Arbeit am Text selbst verwendet wird im Vergleich zu der Zeit, die auf die Vermittlung von literar- und kulturhistorischen Kenntnissen verwendet wird,
- der Einfluß der Schüler auf die Gestaltung des Unterrichts;
- inwiefern arbeitet man schülerorientiert;
- die auf den Literaturunterricht verwendete Zeit;
- der Lehrbuchegebrauch;
- die Variation im Angebot von längeren Texten,
- die Aufmerksamkeit, die man dem Text und dem Kontext widmet.

Die Einzelvariablen sind:

- die Frage, inwiefern audiovisuelle Medien eingesetzt werden;
- die Frage, ob Schüler bei der Textbehandlung Deutsch sprechen sollen;
- die Aufmerksamkeit, die man formalen Aspekten widmet;
- die Aufmerksamkeit, die man dem wertenden Reagieren widmet;
- die Frage, ob man Schülern mögliche Kriterien für ein Werturteil beibringt;
- die Aufmerksamkeit, die man Zusammenhängen mit anderen Künsten widmet;
- die Aufmerksamkeit, die man landeskundlichen Aspekten widmet;
- die Frage, inwiefern mit anderen Sprachen und Fächern zusammengearbeitet wird;
- die Frage, inwiefern bei der Prüfung Einsichtsleistungen verlangt werden.

Mit Hilfe der Varianzanalyse konnte festgestellt werden, daß unterschiedliche Lehrziele auch mit signifikanten Unterschieden im Verhalten zusammenhängen: beim H.A.V.O. in bezug auf 13 und beim V.W.O. in bezug auf 15 der 18 verhaltensbezogenen Variablen. Das untenstehende Schema listet die Ziele mit den wichtigsten Unterschieden im Verhalten auf. Die Prozentsätze hinter den Zielen beziehen sich auf die Zahl der Lehrer, die angegeben hat, daß das betreffende Ziel das wichtigste Ziel sei, das sie mit ihrem Literaturunterricht zu realisieren versuchen.

	H.A.V.O.	V.W.O.
<u>Ziel: Schülern helfen, sich selbst, den Menschen, das Leben und die Gesellschaft besser kennenzulernen (Selbstorientierung, Mensch-, Lebens- und Gesellschaftsorientierung)</u>	29%	27%
Verglichen mit den anderen Zielen		
- wird mehr Zeit auf den Literaturunterricht verwendet;		x
- wird dem Inhalt des Textes und dem Kontext mehr Aufmerksamkeit gewidmet;	x	x
- wird beim Examen mehr Einsicht in Literatur verlangt.		x

	H.A.V.O.	V.W.O.
<u>Ziel: Schüler mit Wertvollem aus der fremden Literatur bekanntmachen (kulturelle Bildung)</u>	26%	35%
Verglichen mit den anderen Zielen		
- sind die ausgewählten Texte älter;	x	x
- wird weniger Zeit verwendet auf die Arbeit am Text selbst und mehr Zeit auf die Vermittlung von literar- und kulturhistorischen Kenntnissen;	x	x
- haben die Schüler weniger Einfluß auf die Gestaltung des Unterrichts;		x
- ist der Unterricht weniger schülerorientiert;	x	x
- wird beim Examen Einsicht in Literatur weniger verlangt.	x	
<u>Ziel: Schüler lehren, Literatur mit Verständnis und kritisch zu lesen (literarästhetische Bildung)</u>	13%	19%
Verglichen mit den anderen Zielen		
- ist das literartheoretische Instrumentarium umfangreicher;	x	x
- wird formalen Aspekten mehr Aufmerksamkeit gewidmet;	x	
- wird der Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen weniger Aufmerksamkeit gewidmet;	x	
<u>Ziel: den Unterricht so gestalten, daß die Schüler Vergnügen finden am Lesen (LeseFreude)</u>	26%	12%
Verglichen mit den anderen Zielen		
- ist die Textauswahl moderner;	x	x
- weisen die langen Texte eine größere Variation auf;		x
- wird mehr Gebrauch gemacht von audiovisuellen Medien.	x	

Aus der Übersicht geht hervor, daß Selbstorientierung usw., kulturelle Bildung und LeseFreude beim H.A.V.O. ungefähr gleich wichtige Ziele sind. Literarästhetische Bildung rangiert hier an letzter Stelle.

Beim V.W.O. rangiert kulturelle Bildung an erster Stelle, Selbstorientierung usw. an zweiter, literarästhetische Bildung an dritter und Lesefreude an letzter Stelle.

Die Gestaltung des Unterrichts beim Ziel: Kulturelle Bildung unterscheidet sich in bezug auf fast alle wesentlichen Aspekte von den anderen Zielen. Das Verhalten tendiert hier zum traditionellen literarhistorisch-orientierten Literaturunterricht.

Aus der Untersuchung der Beziehungen zwischen den 14 lehrer- und situationsbezogenen Variablen und den Verhaltensvariablen, geht hervor, daß nur drei lehrerbezogene Variablen mit relativ viel Verhaltensvariablen signifikant zusammenhängen. Es sind diejenigen Variablen, die messen, inwiefern man literaturdidaktische und literaturwissenschaftliche Entwicklungen verfolgt. Die Zahl der festgestellten signifikanten Beziehungen beträgt beim H.A.V.O.: bzw. 12, 12, 11 und beim V.W.O.: bzw. 14, 12, 11. An zweiter Stelle kommen beim H.A.V.O. 3 und beim V.W.O. 4 Variablen, die mit 1/3 der Variablen signifikant zusammenhängen. Es sind die Variablen Alter, Erfahrung mit dem Deutschunterricht, die Richtung der Schule (katholisch, protestantisch, neutral usw.). Beim V.W.O. hängt auch die Variable 'Erfahrung mit dem Literaturunterricht an H.A.V.O.-Schulen' mit 1/3 der Verhaltensvariablen signifikant zusammen. Die übrigen Variablen hängen mit weniger als ein 1/3 (beim H.A.V.O.: 4, beim V.W.O.: 2) oder weniger als 1/6 (beim H.A.V.O.: 4, beim V.W.O.: 5) der Verhaltensvariablen zusammen.

Mit Hilfe der Varianzanalyse konnten, ausgehend von den lehrer- und situationsbezogenen Variablen, auch klare Verhaltensunterschiede festgestellt werden. Aus diesen Unterschieden geht - was die oben genannten wichtigsten Variablen betrifft - hervor, daß folgende Gruppen von Lehrern den Trends in der Literaturdidaktik mehr folgen als andere Gruppen: Lehrer, die literaturdidaktischen und literaturwissenschaftlichen Entwicklungen viel Aufmerksamkeit schenken; jüngere Lehrer; Lehrer mit noch wenig Unterrichtserfahrung und Lehrer an katholischen Schulen.

In bezug auf die untersuchten Beziehungen zwischen lehrzielbezogenen, lehrerbezogenen und situationsbezogenen Variablen einerseits und problembezogenen Variablen andererseits mußte festgestellt werden, daß die Zahl der signifikanten Beziehungen gering war. Dies gilt auch für die untersuchten Beziehungen zwischen verhaltensbezogenen und problembezogenen Variablen. Die hier auch berechneten Korrelationswerte waren niedrig.

Die geringe Zahl der signifikanten Beziehungen und die niedrigen Korrelationswerte durften einerseits damit zusammenhängen, daß Probleme subjektiver sind

als Verhalten und andererseits damit, daß die Operationalisierung der Variable Probleme zu wenig nuanciert ausgefallen ist. Die Ergebnisse der festgestellten Beziehungen mit Problemen lassen erkennen, daß die Art der Probleme namentlich mit dem Verhalten der Lehrer zusammenhängt.

Das fünfte Kapitel enthält Vorschläge für die Praxis. Ich stütze mich dabei zum Teil auf Feldprojekte. Zum Teil sind die Vorschläge auch erste Konkretisierungen von Auffassungen aus der Literatur. Über die Vorschläge sind mehr als 100 Deutschlehrer nach ihrer Meinung befragt worden. Als Globalziel des Literaturunterrichts habe ich formuliert: Schüler so weit zu bringen, daß sie wertvolle deutschsprachige Literatur lesen können und lesen wollen. Die Realisierung dieses Zieles erhoffe ich mir von einem Literaturunterricht, bei dem:

- die Schüler ein breites Textangebot interpretieren und werten, und der Lehrer sie ausführlich informiert über geeignete Texte;
- die Lesewirklichkeit der Schüler Ausgangspunkt ist;
- die Schüler mit ihren Leseerfahrungen, der Lehrer als Sachkenner und der Text als Auslöser von Leseerfahrungen ernst genommen werden;
- der Unterricht, was die Textanordnung, die Textbehandlung und den Mediengebrauch betrifft, abwechslungsreich gestaltet wird;
- der Literaturunterricht von der Unterstufe an anfängt;
- die Leistungskontrolle ein integrierter Bestandteil des Unterrichts ist.

CURRICULUM VITAE

M.J.W. Thijssen, geboren 1943 te Eindhoven, studeerde na het eindexamen Middelbare Handelsdagschool (1960) en H.B.S.A (1961) Duits aan de Katholieke Leergangen te Tilburg (Duits M.O.A 1964) en Duits M.O.B (1968).

Hij was vanaf 1964 leraar Duits aan het St. Catharinalyceum (later Van Maerlantlyceum genoemd) te Eindhoven. Vanaf 1969 gaf hij ook Duits aan het Eindhovens Avonicollege. Aan het Van Maerlantlyceum was hij vanaf 1971 ook als conrector werkzaam (conrector onderwijszaken en conrector V.W.O.). Tevens gaf hij vanaf 1972 vakdidactiek Duits aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen (0,2 weektaak). In 1973 deed hij aan deze universiteit doctoraal examen Duits.

Vanaf 1975 werkt hij er als full time vakdidacticus Duits.

STELLINGEN

1. Het vinden van een evenwicht tussen 'Ernst' en 'Spaß' dient een voorwerp van aanhoudende zorg te zijn voor leerboekauteurs voor het vak Duits.
2. Docenten bij wie de huiswerkoverhoring eerder uitzondering dan regel is, behoren niet onaangekondigd schriftelijk te overhoren en voor het gemaakte werk een beoordeling te geven die meetelt.
3. Proefwerkweken aan het eind van een trimester kunnen beter beschouwd worden als een voorschot op de vakantie dan als een zinvolle invulling van onderwijskundige doelen.
4. Een evenwichtige beoordeling van de prestaties van de leerlingen in de onderbouw voor het vak Duits veronderstelt, dat de 4 vaardigheden hierbij op adequate wijze worden betrokken.
5. De kwaliteit van de lerarenopleiding is gebaat bij vakdidactici die jaarlijks gedurende enige tijd ook een aantal lessen verzorgen op de schooltypen waarvoor zij hun studenten opleiden.
6. De discussie met de praktijk is voor vakdidactici even belangrijk als die met het wetenschappelijk forum.
7. Literatuuronderwijs en taalonderwijs dienen niet ontkoppeld te worden.
8. Het nut van het van buiten laten leren van kenmerken van stromingen en genres moet betwijfeld worden.
9. Het onderdeel literatuur is bij uitstek het vakonderdeel dat de school zelf behoort te toetsen.
10. Een in het onderwijs geïntegreerde toetsing van het onderdeel literatuur verdient de voorkeur boven de gangbare toetsing in tentamenweken aan de hand van 'de lijst'.
11. Het feit dat waardeoordelen persoons- en cultuurgebonden zijn, is geen reden om aan het waarden van gelezen teksten geen of nauwelijks aandacht te besteden.
12. Het is om motivationele redenen toe te juichen, dat het aantal leerboeken Duits met een drammerige titel afneemt.
(Ik doel hier op titels als: 'Heraus mit der Sprache', 'Greif zu', 'Frisch dran', 'Schau und sprich', 'Aktion Deutsch').

Stellingen behorende bij

M.J.W. Thijssen, *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor HAVO en VWO. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk.*

Proefschrift, Nijmegen 1985

HET LITERATUURONDERWIJS DUTS
AAN REGULIERE DAGSCHOLEN VOOR HAVO EN VWO
De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk

PROMOTORES: Prof Dr J H G I Giesbers
Prof Dr G R Kluge

